

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

И. В. ПЛАКСИНА К. В. ДРОЗД

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебно-методическое пособие



Владимир 2021

УДК 378.0(075.8)

ББК 74.480.0я73

ПЗ7

Рецензенты:

Доктор педагогических наук
профессор кафедры педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. И. Дорошенко

Кандидат педагогических наук, доцент
проректор по организационно-методической работе
Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Плаксина, И. В. Инновационные педагогические технологии :
ПЗ7 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.
ISBN 978-5-9984-1059-8

Содержит материалы лекций и практических занятий курса «Инновационные педагогические технологии», направленного на развитие профессиональных компетенций в области образовательной практики. Материалы, представленные в пособии, могут быть использованы в курсах «Инновационные процессы в образовании», «Опытно-экспериментальная работа в образовании», «Актуальные проблемы педагогики и образования». Разработано в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями», слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования, педагогов и руководителей образовательных организаций, исследователей в области теории образования и воспитания.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии ФГОС ВО.

Ил. 3. Табл. 3. Библиогр.: 287 назв.

УДК 378.0(075.8)

ББК 74.480.0я73

ISBN 978-5-9984-1059-8

© Плаксина И. В.,
Дрозд К. В., 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5

Глава 1. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	9

1.1. Многообразие современных подходов к организации инновационной педагогической деятельности.....	9
1.2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования	42
1.2.1. Современные представления о субъекте и субъектности	42
1.2.2. Сущность и структура учебной деятельности	48
1.2.3. Содержание понятия «развивающее обучение»	61
1.3. Проблемное обучение как условие овладения обобщенными знаниями и общими принципами решения учебных задач.....	69
1.5. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде	75
1.6. Цифровизация образовательного процесса	79
1.6.1. Дидактическая концепция цифрового обучения и профессионального образования	79
1.6.2. Методологические основы формирования цифровой образовательной среды.....	90

Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	100

2.1. Общая характеристика педагогических технологий	100
2.2. Интерактивные технологии	116
2.3. Технология контекстного обучения.....	123
2.4. Технология обучения в сотрудничестве.....	131
2.5. Технология метода проектов	142
2.6. Технологии вовлечения в учебную деятельность и актуализации познавательной мотивации учащихся.....	155
2.7. Использование цифровых технологий в организации образовательной деятельности	162
2.8. Инновационные технологии в воспитании	175
2.8.1. Технология педагогического проектирования	175
2.8.2. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы	204

2.8.3. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность	211
2.8.4. Технология воспитательного события	227
2.9. Коммуникативная компетентность педагога как условие реализации инновационных технологий	248
Глава 3. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	252
3.1. Многообразие современных технологий в инновационной педагогической деятельности	252
3.2. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия в логике проблемного обучения	257
3.3. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия с применением интерактивных технологий	260
3.4. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия с использованием технологии контекстного обучения	264
3.5. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия в логике обучения в сотрудничестве	267
3.6. Реализация метода проектов в образовательной деятельности	270
3.7. Моделирование содержания мастер-класса	273
3.8. Моделирование педагогического события	280
3.9. Моделирование воспитательного пространства	283
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	288
СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК	289
ПРИЛОЖЕНИЯ	311

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание пособия направлено на формирование профессиональных компетенций и навыков в области применения инновационных педагогических технологий студентов и магистрантов, обучающихся по специальностям 44.04.01, 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями», выпускников вуза по направлению «Педагогическое образование» квалификации «бакалавр». Создание пособия вызвано необходимостью формирования системы знаний о сущности современных инновационных педагогических технологий; создания условий для овладения студентами навыков анализа, проектирования, оценки и корректировки процесса взаимодействия с учащимися, развития психолого-педагогического мышления и отбора оптимальных средств, обеспечивающих качество образования.

Владение современными инновационными образовательными технологиями является важнейшим условием достижения целей, которые общество ставит перед системой образования – подготовить молодое поколение к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в условиях глобализации жизнедеятельности мирового сообщества. На конференции ООН в 1992 году, посвященной экологическим проблемам, связанным с использованием человечеством окружающей среды, была принята декларация о стратегии устойчивого развития, в которой подчеркивается, что мировое сообщество, достигая уровня экономического и социального развития, удовлетворяющего потребности нынешнего поколения, должно действовать без ущерба будущему поколению. Следовательно, современное образование должно не только давать знания, но научить действовать молодое поколение в меняющемся мире. По замечанию Л. С. Выготского, педагогические технологии меняют то, как человек учится и думает.

Отличительные признаки современных образовательных технологий – изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебной, учебно-познавательной, исследовательской деятельности.

Сфера образования как социальный институт испытывает влияние геополитических, экономических, культурных, научно-технологических процессов в ходе их развития, характеризующих становление современно-

го многополярного глобального мира. Особый интерес представляют глобальная информатизация мирового сообщества и формирование информационно-коммуникативной среды, делающие доступной информацию любого вида, которую можно использовать в обучении, научной и профессиональной деятельности. Такая открытость приводит к диалогическим формам отношений западной и восточной цивилизации, возможности свободного развития, выбора образовательного маршрута, направления личностной и профессиональной самореализации. Важно подчеркнуть, что современные условия жизни каждого человека в настоящий момент характеризуются неопределенностью высокого уровня, которая стимулирует способность быть готовым к быстрым изменениям, принятию самостоятельных решений, выбору образовательных и жизненных стратегий, определению ценностных смыслов локальных и глобальных событий, оценку своих возможностей и способов реализации себя в этом мире. Современная образовательная тенденция формулируется как признание необходимости образования и самообразования на протяжении всей жизни. Чтобы подготовить молодое поколение к постоянно изменяющейся ситуации на рынке труда, необходимо в процессе школьного обучения создать условия и возможности для формирования критического мышления, способности к самоорганизации деятельности, выбору и ответственному принятию решений.

Процесс реформирования современного образования связан, прежде всего, с вхождением в цифровую образовательную среду, повсеместным освоением новых информационных, социальных и образовательных технологий, обеспечивающих поиск новых возможностей школы в подготовке молодых людей к самостоятельной жизни и деятельности, их профессиональному и личностному развитию. Построение цифровой экономики и цифрового образования являются значимыми приоритетами государственной политики, поэтому обновляющееся образование должно стать мощным фактором изменения всего общества и отдельного человека, обеспечивающим его мобильность и вместе с тем интеграцию в различные социальные группы. Данное обстоятельство требует обновления средств и форм организации учебного процесса, усиливает потребность в обогащении технологических средств проведения учебных занятий, контроля и оценки учебных достижений, организации самостоятельной деятельности. Активное применение современных информационных, социальных, коммуникативных и других видов обучающих технологий в образовательной практике помогает повысить качество образовательного процесса за счет представления и освоения большего количества информации в единицу времени, доступности учебных материалов, свободы выбора способов и условий освоения образовательных программ.

Содержание пособия «Инновационные педагогические технологии» направлено на овладение целостным представлением о сущности, способах проектирования и принципах использования современных образовательных технологий, составляющих основу осуществления инновационной педагогической деятельности в школе. Представленный материал позволяет сформировать углубленное представление об основных направлениях и перспективах развития современных инновационных образовательных процессов, о сущности и ценностных основаниях технологизации инновационного образовательного процесса, освоить теоретико-методологические и методические основы современных педагогических технологий, обеспечивающих продуктивную организацию инновационной образовательной деятельности в школе XXI века.

В первой главе пособия обсуждается многообразие подходов к организации инновационной педагогической деятельности; сущность понятия «субъект учебной деятельности»; подходы к определению и структура учебной деятельности; закономерности и принципы организации развивающего, проблемного, программированного обучения, а также проблемы цифровизации образовательного процесса и развития образовательной цифровой среды.

Вторая глава пособия содержит общую характеристику педагогических технологий, их существенные признаки. В главе представлены подходы к организации учебной деятельности, описание интерактивных технологий, технологии контекстного обучения, обучения в сотрудничестве, метода проектов, цифровые технологии, инновационные технологии в воспитании.

Содержание третьей главы направлено на формирование у магистрантов компетенций в области использования современных педагогических технологий для решения актуальных задач образовательной практики.

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

знать: концептуальные положения и требования к организации образовательного процесса, определяемые ФГОС соответствующего уровня образования; структуру процесса обучения в образовательном учреждении общего образования; предметное содержание, организационные формы, методы и средства обучения; современные образовательные технологии и основания для их выбора в целях достижения результатов обучения; психолого-педагогические основы учебной деятельности; принципы проектирования и особенности использования психолого-педагогических (в том числе инклюзивных) технологий в профессиональной деятельности с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; основные приемы и типоло-

гию технологий индивидуализации обучения; теоретические основы, виды и объекты педагогического проектирования;

уметь: характеризовать процесс обучения как взаимосвязь процессов учения и обучения; реализовывать взаимосвязь целей обучения по предмету и целей образования на соответствующих уровнях; использовать различные информационные ресурсы для отбора содержания образования; проектировать предметную образовательную среду; взаимодействовать с другими специалистами в процессе реализации образовательного процесса; использовать знания об особенностях развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять образовательные технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; использовать методы педагогической диагностики; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся на соответствующем уровне образования;

владеть: предметным содержанием, методикой обучения по учебному предмету в образовательном учреждении; современными методами и технологиями обучения с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей обучаемых в образовательных организациях разного уровня; методами (первичного) выявления обучающихся с особыми образовательными потребностями; действиями (умениями) оказания адресной помощи обучающимся на соответствующем уровне образования; методиками организации исследования в рамках проектной деятельности; умениями отбора и использования психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; умениями разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуально-ориентированных образовательных программ; способами проектной деятельности в образовании.

В целом учебно-методическое пособие предоставляет возможность для читателей осмыслить тенденции развития и изменения, происходящие в сфере образовательной практики, сформировать компетенции в области проектирования и применения инновационных педагогических технологий, активизировать самостоятельную творческую педагогическую деятельность. Надеемся, что содержание учебно-методического пособия вызовет интерес у студентов – будущих педагогов, преподавателей, учителей и руководителей образовательных организаций.

Глава 1. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

1.1. Многообразие современных подходов к организации инновационной педагогической деятельности

Современный этап развития всей мировой социальной системы характеризуется глобальными изменениями в области культуры, экономики, технологий, политической и общественной жизни. Инновационные процессы сопровождают ускоренное развитие всех сторон жизни человека. К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы межкультурных коммуникаций и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие необходимость создания системы непрерывного образования и роста профессиональной мобильности.

Развивающемуся обществу нужны образованные, активные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности и нравственного выбора, способные к сотрудничеству в рамках межкультурного взаимодействия, готовые принять ответственность за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание.

Анализируя изменения, происходящие в системе образования, можно выделить яркие противоречия, обусловленные двумя стратегиями ее организации. Традиционная стратегия образования, как указывает И. А. Володарская и Ю. П. Зинченко [183, с. 9], «не меняют меру готовности чело-

века к переменам». Инновационная стратегия образования создает новый тип образовательного процесса, направленного на создание возможностей для «взращивание» личности, готовой к переменам, устойчивой к неопределенности за счет развития способности к творчеству, к предвосхищению будущего, личности, готовой к сотрудничеству с другими людьми.

Важность необходимых перемен всей образовательной системы отражены в законе «Об образовании», в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования и профессиональном стандарте педагога, в документах, регламентирующих переход высшего образования на уровневую структуру. Однако никакие стандарты и документы не являются достаточным условием достижения целевых образовательных установок. Достижение инновационных целей образования лежит на плечах педагогического сообщества, чья мотивационная готовность к изменениям, инновационность мышления и профессиональная компетентность является главным условием достижения современных образовательных целей. В настоящий момент можно выделить три группы проблем, связанных с педагогической профессией:

- проблемы входа в профессию, связанные с низким средним баллом ЕГЭ абитуриентов и отсутствием возможности профессионального отбора мотивированных к педагогической деятельности выпускников школы;

- проблемы, связанные с подготовкой и переподготовкой педагогов, в рамках которых используются устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практики, стажировки, предметы психологического цикла;

- проблемы, связанные с привлечением и удержанием молодых учителей в системе образования, отсутствием системы профессиональной поддержки, сопровождения и карьерных перспектив педагога.

В связи с этим важным становится вопрос о поиске ресурса, способного сделать школу привлекательной не только для мотивированной и талантливой молодежи, но и педагогов со стажем.

В педагогической среде возникло общественно-профессиональное движение, направленное на кардинальное системное, масштабное преобразование всех аспектов образовательной практики. Это движение, получившее название инновационного, на современном этапе рассматривается как основная универсальная форма модернизации образования. Согласно закону об «Об образовании», инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществля-

ется в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями (статья 20, п. 3). ФГОС можно считать крупным инновационным проектом в системе школьного образования РФ.

Исследования лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования РАО показывают, что педагоги в России не в полной мере готовы к этому переходу, а именно: зафиксирован низкий уровень их готовности к изменению своей педагогической деятельности, а, следовательно, реализация всех инновационных образовательных проектов становится трудно достижимым.

Образование, по определению Г. Гегеля, является не просто системой институтов, выполняющих социальный заказ, но всеобщей родовой формой становления каждого индивида, преобразования его в субъекта в ходе взаимодействия с другими субъектами, введение учащегося в исторический процесс, где культура становится важнейшим условием существования и развития личности, творение новых областей.

К. Е. Сумнительный [233] выделяет ряд конкретных противоречий, которые присущи и для отечественного образования и до настоящего времени не только не разрешены, но и обостряются. К ним следует отнести такие противоречия:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;
- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями;
- между требованиями к личности, способной продуктивно действовать в конкурентной борьбе и необходимостью формирования общечеловеческих ценностей, порядочности, честности, справедливости, приверженности идеалам демократии.

В современных социокультурных условиях обучение и воспитание должны:

- обеспечивать правильное понимание ценности свободы;
- формировать у каждого человека чувство личной ответственности, добиваться понимания ценности служения обществу, чувства солидарности при решении проблем построения демократического общества;

- содействовать формированию способности признавать различия в оценках реальности, а также навыков общения и сотрудничества с другими;
- вырабатывать умение действовать в духе ответственности в отношении социальных, политических, культурных и экологических аспектов жизни общества;
- развивать умение вести диалог и находить наиболее приемлемое решение при реализации различных задач строительства демократического общества и плюралистического мира, проявляя при этом уважение к другим, чувства солидарности и сопричастности;
- развивать способность делать обоснованный выбор, исходя из своих решений и действиях из правильного анализа ситуаций и информации;
- формировать ценностные ориентации и обеспечивать овладение знаниями, необходимыми для понимания международного аспекта устойчивого развития;
- развивать самостоятельность, критичность мышления;
- формировать способность преодолевать трудные и неопределенные ситуации.

В. И. Загвязинский [82] отмечает, что «первый, самый важный шаг к реализации истинно гуманистической миссии образования, выполнению его современных функций и приданию ему опережающего характера состоит в том, что все, кто формирует образовательную политику, инициирует образовательные инновации, составляет стандарты, программы и учебники, аттестует образовательные учреждения, поняли, что знание – важный компонент, несущий каркас образования, но все же не его конечный результат, не основной продукт образовательного процесса, не то, что определяет его качество, показатель которого – степень достижения целей, соответствие полученного продукта тому, что было заложено, спроектировано. И тут главное – не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что приводит к его использованию и добыванию в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом».

Необходимо обратить внимание на то, что главной целью и продуктом воспитания является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. В. И. Загвязинский [82, с. 3-7] выделяет в качестве стратегических ориентиров четыре основные цели и, соответственно, четыре продукта воспитания:

- 1) личность, обладающая многообразными качествами, в том числе творческими, высокой нравственностью, гражданственностью, нацеленная

на саморазвитие и служение обществу (личностные, личностно-развивающие, созидающие цели и продукты образования);

2) грядущий социум как отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний как «человеческий фактор», который необходим для построения и развития инновационной экономики (экономические цели и результаты);

4) культуросбережение и культуросозидание как приобщение к культуре, формирование способности приумножать культурное богатство Отечества (культуропреемственные и культуротворческие цели и результаты).

В. И. Загвязинский [82] подчеркивает некоторые важные направления реализации образовательной стратегии в современных условиях. В частности он считает, что для коррекции образовательной политики в центре и на уровне регионов и приведения ее в соответствие с принятыми стратегическими установками среди прочего требуются отмена или серьезная трансформация ЕГЭ, восстановление статуса воспитания и воспитателей, разработка мер по сохранению и углублению гуманитарного образования, государственная поддержка всех работников образования. Также важно обеспечить научное обоснование управленческих решений на основе расчета не только затрат, но и отдаленных экономических, социальных и личностных эффектов, для чего необходимы современные методики социально-экономического и психолого-педагогического прогнозирования и опережающего экспериментирования.

Необходима интеграция традиционных и новых подходов, идей и методов образования, с тем чтобы в процессе освоения информационных и коммуникативных технологий обеспечить их развивающее влияние, используя потенциал педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного подхода, уровневой и типологической дифференциации, проектной и учебно-исследовательской деятельности, методики коллективной творческой деятельности и других, надежно зарекомендовавших себя подходов, соединив их с громадными развивающими возможностями самих новых информационных технологий (возможностями поиска и выбора вариантов, самостоятельного выбора познавательных маршрутов, просчета вероятных последствий, оперирования в виртуальном пространстве и др.).

Продуктивным направлением в русле комплексного культурологического подхода в настоящее время выступает компетентностный подход к

определению ориентиров, содержания и методов образования. Последовательное и полное воплощение компетентностного подхода – действительно один из способов реализации культурологической концепции, ибо он вбирает ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операциональную составляющие, предусматривает готовность к деятельности, активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации.

Анализ современной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований в области образования свидетельствует о существовании различных точек зрения на инновационную педагогическую деятельность, что приводит к различным позициям в оценке ее результатов и часто затрудняет проведение объективной экспертизы инновационного процесса.

Слово «инновация» (от англ. innovation) по смыслу идентично слову «нововведение»; оно рассматривается как развивающийся комплексный процесс создания, распространения, использования новшества, которое способствует развитию и повышению эффективности инновационной деятельности.

Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Под педагогической инноватикой понимается наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Ключевое понятие в инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Подчеркнем единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трехсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения. Другое системное понятие – инновационная деятельность рассматривается как комплекс

принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том, или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века, и до сих пор этот феномен является одним из самых неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики Н. Р. Юсуфбековой [270]. В ее работах педагогическая инноватика рассматривается как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования. Она выделяет неологические, аксиологические и праксиологические характеристики такого сложного и многоаспектного понятия как «педагогическая инновация».

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

А. М. Лобок подчеркивает, что в целях решения проблем современного образования необходимо формировать школу нового поколения, которую нельзя «сочинить» как некую педагогическую утопию – школу, которая реально прорастает в инновационной деятельности ныне существующих школ и в инновационной деятельности наиболее талантливых педагогов. По сути дела речь идет о смене образовательной парадигмы – о смене той суммы скрытых «правил игры», на которых строится практика современной школы, о смене суммы ее базовых ценностей и ориентиров, и на этом основании – о смене суммы тех видов деятельности, из которых сплетается ткань ее образовательной повседневности [125].

А. М. Лобок пишет о трех группах образовательных приоритетов, задающих формат и определяющих специфику школы нового поколения. Это приоритеты, ориентированные на развитие трех ключевых векторов: субъектности, диалога (коммуникации) и развития [125, с. 3-11]. Тем самым ставится вопрос и о смене представлений о нормах образовательной

эффективности, о выработке принципиально новых ориентиров и инновационных форм и методов в образовании, позволяющих вести речь об образовательной эффективности.

Деля обзор научной литературы, посвященной педагогическим инновациям, И. В. Плаксина отмечает, что М. В. Кларин рассматривает «инновацию» не только в контексте создания и распространения новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, с которыми эти новшества связаны. Новые модели обучения здесь связаны с инновационными дидактическими подходами, нетрадиционными представлениями о построении учебного процесса [170].

В. А. Сластенин также считает, что категория новизны относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Кроме того, нововведение – это не есть что-то принципиально новое, впервые созданное, а есть новшество, где-то уже успешно апробированное на практике, детально изученное и с учетом местных условий вводимое в данное учреждение [224].

М. М. Поташник [179] употребляет термин «инновация» как процесс освоения новшества. Инновационный процесс имеет сложное строение, в котором выделяется следующая иерархия структур инновационной деятельности:

- деятельностьная структура, как совокупность компонентов (мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты);
- субъектная структура, как деятельность всех субъектов развития (директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей и т.д.);
- уровневая структура, как инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном и школьном уровнях;
- содержательная структура, как рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении и т.д.;
- структура жизненного цикла, включающая этапы: возникновение, рост, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, иррадиация;
- управленческая структура, как взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль;
- организационная структура, включающая собственно организационный, диагностический, прогностический, практический, обобщающий и внедренческий этапы.

А. И. Пригожин, К. Ангеловски, В. А. Кан-Калик, В. С. Лазарев, Н. Р. Юсуфбекова рассматривают инновацию как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [170].

Понятие «инновация», по мнению А. М. Саранова [199], отражает целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, логику развертывания новшества от идеи до его использования, а также логику отношений между участниками инновационного процесса. Основываясь на идеях системного подхода, можно утверждать, что только целостность всех его компонентов и этапов ведет к качественному изменению системы, к ее переходу в качественно иное состояние, что порождает ревизию устаревших форм, правил, ролей, способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. В различных исследованиях выделяются способы классификации инноваций по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов. По функциональным возможностям, по ее же мнению, инновации можно разделить на нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

О. Г. Хомерики (Хомерики, 1996, 2005) выделяет следующие группы (типы) нововведений с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

- инновации в содержании образования;
- инновации в методиках, технологиях, методах учебно-воспитательного процесса;
- инновации в организации учебно-воспитательного процесса;
- инновации в управляющей системе школы.

А. И. Пригожин (Пригожин, 2003) выбирает для классификации инновационный потенциал, который измеряется по степени новизны его предметного содержания и определяет три типа нововведений:

- радикальные или базовые (принципиально новые технологии и методы управления);

- модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм);
- комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов).

Модификационные нововведения появляются чаще базовых, адаптируя последние к меняющимся условиям и задачам. Но приспособительные возможности нововведений не беспредельны. Базовые, радикальные нововведения представляют собой особую ценность тогда, когда будут исчерпаны все возможности нововведений модифицирующих. Модифицирующие, совершенствующие нововведения могут играть и консервативную, тормозящую роль. Искусственно продлевая жизнь когда-то прогрессивного и принципиального новшества, они в какой-то степени компенсируют его несоответствие изменившейся среде.

А. В. Хуторской [257, с. 10-25], обобщая подходы к классификации инноваций, выделяет следующие основания:

1. По уровням инновационной деятельности:
 - методологические инновации, как новые подходы к построению образовательных систем;
 - институционные инновации, связанные с организационно-структурными преобразованиями и, прежде всего, статусным изменением образовательных учреждений;
 - инновации, охватывающие содержательные процессы поиска и реализации новых образовательных технологий (дистанционное обучение, тестирование, информационные технологии и др.).
2. По способу возникновения и протекания инноваций: систематические, планомерные, стихийные.
3. По глубине и ширине осуществления инноваций: массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования, частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением.
4. По характеру происхождения: внешние и внутренние.
5. По признакам масштабности: частные (локальные и единичные, не связанные между собой), модульные (или комплексные, взаимосвязанные между собой), системные (охватывающие все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения).

В. А. Ясвин [283] считает, что специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем:

- новое решение актуальной проблемы;
- качественное изменение уровня развития личности учащихся;

- качественное изменение других компонентов образовательной системы;
- невозможность внедрения на уровне отдельных педагогов или технологий.

По мнению В. А. Ясвина [283, с. 23-25], в качестве инновационной может рассматриваться школа, деятельность которой может быть описана одним из трех направлений:

- школа разрабатывает отличную от других модель организации жизнедеятельности;
- школа имеет принципиально отличное от традиционного содержание образования;
- школа отличается новым содержанием и способами деятельности педагога.

Каким же образом необходимо конструировать и сопровождать педагогические нововведения, чтобы они соответствовали потребностям образовательной системы? Можно выделить четыре уровня реализации инноваций в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический и внедренческий. На каждом уровне решаются свои специфические задачи.

Задачи концептуального уровня:

- методологическое обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки концепции обновления и отражение в концепции специфики данной школы (лицей, гимназии различного профиля).

Задачи организационно-деятельностного уровня:

- подбор и расстановка педагогических кадров внутри школы, поиск и привлечение научных консультантов, специалистов для чтения новых курсов и факультативов, создание научно-методического совета для планирования;
- координации и контроля инновационной деятельности, создание творческих групп учителей – экспериментаторов для разработки и опытной апробации новых курсов и направлений деятельности;
- обеспечение материально-технических условий для осуществления инновационной деятельности.

Задачи научно-методического уровня:

- разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения, определение критериев результативности реализации концепции образования данного учебного заведения;

– разработка методов диагностики уровня достижения результатов и степени влияния инновационной деятельности на ее субъектов, определение механизма обобщения и распространения передового опыта.

Задачи внедренческого уровня:

– описание основных направлений деятельности всех участников нововведения;

– определение средств и условий осуществления намеченного плана, определение методов и механизма мониторинга, корректировка инновационного процесса.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения и инновационности образовательного учреждения. В. А. Ясвин [283] предлагает оценивать инновационность образовательного учреждения с опорой на следующие критерии:

– изменения проводятся на общешкольном уровне (единица измерения – вся школьная организация, в том числе организационно-управленческая структура школы);

– в наличии есть новый вариант решения актуальной организационно-педагогической проблемы;

– процесс изменений строится на основе исследовательской и проектной деятельности, в контексте реализации разработанной модели организации жизнедеятельности учащихся, отличной от общепринятой;

– преобразования носят системный и целенаправленный характер на основе периодического анализа образовательной деятельности;

– изменения приводят к новому качественному уровню развития личности учащихся.

В педагогической инноватике наиболее признанными критериями для оценивания педагогических инноваций, по мнению Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина [222, с. 42-49], являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике.

Новизна выступает первым и наиболее очевидным, но не единственным критерием в оценивании инновации. Как правило, предлагается выделять три вида новизны:

– абсолютная новизна (не имеющая аналогов и прототипов);

– относительная новизна (в отдельных элементах новшества);

– псевдоновизна («оригинальничанье», «изобретательские мелочи», несущественные в педагогическом процессе).

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов [220] выделяют четыре уровня новизны (в порядке понижения): абсолютная новизна; локально-абсолютная новизна; условная новизна; субъективная новизна.

Характеризуя инновации в воспитании, Н. В. Шишарина [265, с. 29-36] выделяет основополагающие внешние критерии ее существования: инновационность, продуктивность и эффективность.

Инновационность – важнейшая социальная категория и критерий инновации. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном случае образовательного (воспитательного) продукта, при этом новизна данного продукта присваивается участниками воспитательного процесса. В свою очередь инновационность реализуется через инновационный процесс.

Продуктивность как результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности. Результатом такой продуктивности в образовании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга.

Инновация как процесс – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса (например: процесс реализации инновационного проекта в воспитании).

Инновация как продукт – это новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации (например: технология обогащающего воспитания).

Инновация как услуга – это комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (например: форма – творческая сессия обогащающего воспитания).

Эффективность – это отношение полезного результата к затратам, ресурсам. В образовании критерием эффективности может служить:

- создание ценностных отношений участников образовательного процесса;
- возможность для самореализации и личностного роста;
- формирование нравственных ценностных ориентаций;
- формирование навыков социальной адаптации и самореализации.

Выделенные критерии следует рассматривать как внешние ориентиры воспитательной компоненты. Признаки проявления критерия и условия существования критерия можно считать внутренней средой воспитательной компоненты, если они интериоризированы участниками образовательной среды. Именно такая инновационная среда воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успеш-

ной социализации учащихся, как утверждает Н. В. Шишарина [226]. В этом случае целями инноваций в воспитании будут являться:

- качественная интеграция воспитания и обучения;
- развитие предприимчивости, творчества, креативности и таланта у детей;
- становления инновационного мышления и способа деятельности;
- приобретения инновационного иммунитета;
- овладение способом инновационного проектирования и др.

Авторы пособия, обобщая все вышесказанное, утверждают, что современное образование немыслимо без инновационных процессов. Развитие школы осуществляется только через инновационный (а не учебно-воспитательный) процесс. И это есть объект управления развитием образовательного учреждения. Развитие школы – это и есть процесс разработки и освоения инноваций. Инновационные процессы, происходящие в образовании, определили новые подходы к организации инновационной деятельности, которая может быть определена как *деятельность, способствующая достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия* [228, с. 37-42]. Такое определение инновационной педагогической деятельности актуализирует необходимость обсуждения и решения проблемы владения педагогами современными педагогическими технологиями, которые позволяют организовать качественно новый образовательный процесс за счет апробации новых, современных средств, методов, методик, программ обучения; их внедрение в образовательный процесс и креативный подход к их переосмыслению. Результат педагогической инновационной деятельности рассматривается в категории формирования/развития компетенций субъектов образовательного процесса и характеристик образовательной среды.

Современная педагогическая наука рассматривает подход как определенную позицию по отношению к какой-либо проблеме или явлению. В самом общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа. Подход отражает оформленную концептуализацию педагогической реальности. Он маркирует некий образ воспитания: уже устоявшиеся, реализуемые в практике идеи, или новые, еще при-

обретающие свои теоретические очертания. Каждый подход к воспитанию пользуется своими категориальными координатами, но все они едины в гуманистическом взгляде на человека и в признании значения его совершенствования. Многомерность образовательной практики позволяют педагогу в своей деятельности обращаться к самым разным подходам.

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в педагогической лексике. Оно употребляется как исследователями, так и практиками. Если раньше в педагогической науке и практике велась речь фактически о трех подходах – половозрастном, индивидуальном и деятельностном, то в настоящее время их перечень существенно пополнился. В современной научно-методической литературе чаще всего можно найти указания на системный, синергетический, личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный и ряд других подходов.

Однако, приходится констатировать, что частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Выбирая ту или иную ориентацию, педагог убежден в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Например, некоторые педагогические коллективы используют в своей деятельности дифференцированный подход, потому что считают создание учебных групп с приблизительно одинаковыми интеллектуальными возможностями школьников важнейшим условием повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Другие отдают предпочтение системному подходу, так как залог успеха видят в системном построении практики обучения и воспитания учащихся. А третьи полагают, что добьются успеха тогда, когда в работе с учащимися выберут ориентацию на развитие их индивидуальности, поэтому и стремятся применять в своей деятельности личностно-ориентированный подход.

Чаще всего педагогическая деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Разумеется, избираемые им ориентации должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе они составляют стратегию образовательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, одна ориентация является

приоритетной (доминирующей). Благодаря ей, формируется качественное своеобразие педагогического почерка педагога.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- 3) приемы и методы построения процесса воспитания.

Первая составляющая любого подхода – понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мыследеятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение той или иной ориентации в совершаемой деятельности. Это положение важно учитывать педагогу при попытке использования нового подхода в своей работе. Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Одно из них является ключевым и обуславливает название самого подхода. В системном подходе такую роль играет понятие «система», в деятельностном – «деятельность», в коммуникативном – «коммуникация».

Вторая составляющая подхода – это принципы. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определения принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием. Указывая на неоднозначность его понимания, и не вступая в дискуссию по данному вопросу, следует подчеркнуть исключительно важную роль принципов в воспитательной деятельности. В своей совокупности они образуют педагогическое кредо педагога и оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности.

Третью составляющую подхода можно назвать технологической, так как она складывается из используемых в педагогической работе приемов и методов, избранных в соответствии с той или иной ориентацией.

Далее мы приведем примеры подходов к образовательной деятельности, в том числе и инновационной, прошедших достаточно широкую апробацию в практике отечественного образования, так и совсем недавно оказавшихся в арсенале современных педагогов.

Компетентностный подход. Суть компетентностного подхода можно представить последовательностью: профессиональные/учебные функции – профессиональные/учебные действия – компетенции – образовательные результаты. Компетентностный подход предполагает постепенный переход с трансляции знаний и формирования навыков к конструированию нового содержания образования, разработке и построению мониторинга, систем контроля качества образования. В этой связи возникает вопрос о формировании/развитии в процессе образования набора специфических субъектных качеств, соответствующих той или иной профессиональной подготовке.

Компетентностный подход акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность приобретение опыта жизненного самоопределения и успешной социализации. Компетенции представляют собой интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную/учебную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

А. В. Хуторской предлагает под компетентностью понимать «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [254, с. 110].

Наряду с А. В. Хуторским, компетентность как деятельностьную категорию, рассматривают А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации, это «мера способности человека включаться в деятельность» [201].

А. А. Вербицкий [24, 25, 26] в качестве разделения понятий «компетенции» и «компетентности» предлагает выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия он определяет как компетенции и понимает их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д. В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки.

И. А. Зимняя [88] рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (зна-

ния, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях.

Г. К. Селевко [201, с. 200] отмечает, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

- образовательного результата, выражающегося в подготовленности и реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

- сочетания знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Заметим, что в аналитической интерпретации в понятии «компетенция» исследователями выделяется когнитивный компонент компетенции как знания, функциональный компонент как умения и личностные качества как отношение, т.е. компетенцию можно представить следующим образом: «Компетенция = (Знание + Умение) × Отношение». Степень сформированности компетенции в этом случае будет определяться степенью выраженности всех компонентов. Причем отсутствие или недопустимо низкий уровень развитости ценностно-этического компонента «Отношение» не просто переводит компетенцию индивида в другое качество, а обращает ее в ноль. Легко заметить, что изменение величины компонента «Отношение» оказывает на конечное значение существенно большее влияние, чем изменение любого из двух оставшихся компонентов.

Отметим, что компетентностный подход может претендовать в определенной мере на стабилизирующую роль новой неклассической парадигмы образования, где системам воспитания отводится значительная роль социокультурного регулятора жизни в изменяющемся обществе, живущем в состоянии и в ожидании постоянной модернизации граней и ориентиров социокультурного нормирования, при условии сохранении ценностей традиционного образования. Развивающий потенциал компетентностного подхода способствует формированию у учащихся целого ряда компетенций:

- *ценностно-смысловых*: умение адекватно оценивать свои способности и возможности; внутренняя мотивация приобретения знаний для дальнейшего образования; понимание необходимости личностного роста для успешного самоопределения в будущем; выбор в качестве приоритетных гуманистических ценностей; выбор будущей профессии с опорой на интерес к конкретной области деятельности;

- *общекультурных*: сформированность представлений о необходимости соблюдать в мире людей общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы; стремление жить в гармонии с окружающим миром; учебно-познавательные компетенции; умение самостоятельно планировать

свою деятельность; способность к самореализации, активность в выборе деятельности; способность к самообразованию; выраженность гражданских, нравственных, интеллектуальных личностных качеств и общей культуры личности;

- *информационных*: способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию при помощи реальных объектов и информационных технологий;

- *коммуникативных*: умение жить и работать в коллективе, наличие понятий о социальных ролях (лидер-организатор, лидер – генератор идей, исполнитель, зритель); наличие представлений о способах выхода из конфликтных ситуаций; сформированность навыков взаимодействия с различными социокультурными объектами и субъектами коммуникации (умение корректно и правильно задать вопрос, представить себя, написать заявление и т.д.).

Создание компетентностных моделей выпускника вуза в настоящий момент является одной из форм инновационного подхода к реализации современных задач обучения, как утверждает А. В. Пономарев [176, с. 4-7].

Анализ результатов разработок компетентностных моделей выпускника, осуществляемый ведущими вузами за последние три года, позволяет выделить различия в основании классификации компетенций, составе и структуре компетенций, методикам формирования компетентностных моделей. Важно указать, что компетентностная модель выпускника вуза должна создаваться с участием всех заинтересованных сторон – преподавателей, работодателей, студентов, выпускников прошлых лет. Такой подход носит экспериментальный характер и требует серьезной проработки.

Очевидно, что все компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие надпрофессиональные компетенции приобретают особо важное значение. При этом в состав компетенций должны входить те составляющие, которые инвариантны для всех направлений данной образовательной области. Основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

В этом контексте в условиях компетентностного подхода на первый план выходят не профессиональные, а надпредметные компетенции, в

частности социально-личностные, в рамках которых, как подчеркивает Э. Ф. Зеер, «...человек рассматривается как индивид, субъект деятельности, личность и раскрывает способность к позитивному, интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность к жизнедеятельности во многих контекстах его социального взаимодействия, достижения согласия с другими» [86, с. 29].

Таким образом, развитые у учащихся компетенции обеспечивают формирование гибких поведенческих стратегий, помогающих личности в меняющихся экономических, социальных, профессиональных условиях. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты в виде компетенций делают последние измеримыми, диагностируемыми. Это позволяет преодолевать инерционность знаниевой парадигмы образования. В условиях России реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Метапредметный подход. Интерес к метапредметной организации образовательного процесса в российской педагогике возник в 90-е годы XX столетия. На сегодняшний день можно выделить две точки зрения на метапредметный подход к образованию. Одна из них представлена в работах Ю. В. и Н. В. Громыко и других представителей данной школы, другая – в работах А. В. Хуторского [255]. Обладая определенным сходством, эти точки зрения в то же время существенно отличаются.

Согласно позиции Ю. В. Громыко, ***метапредметность должна стать главенствующим принципом современного образования. Он понимает ее как «обучение школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом»*** [53, 56].

Особенностью позиции Ю. В. Громыко является опора на мыследеятельностную педагогику. В рамках его школы был создан ряд метапредметов, позволяющих овладевать перечисленным выше комплексом качеств и инструментов мышления. Круг метапредметов был выбран не случайно, так как в самих их названиях содержится обращение к фундаментальным функциям и особенностям процесса мышления. Два учебных пособия по метапредметам написаны самим Ю. В. Громыко: «Метапредмет. Знак», «Метапредмет. Проблема». «Метапредмет. Знание» и примыкающее к данному циклу пособие «Обучение схематизации» разработаны Н. В. Громыко, «Метапредмет. Задача» написан А. А. Устиловской [52, 54, 55, 242].

Согласно точке зрения Ю. В. Громыко, *метапредмет – это «новая учебная форма», позволяющая «культивировать практику мышления во всей своей теоретической полноте», и соединяющая «идею предметности и надпредметности, ... рефлексивности по отношению к предметности» [56].* Ключевое понятие в данном определении – *надпредметность*, она подразумевает своего рода «взгляд сверху», *поиск таких знаний, умений, компетенций, развитие таких способностей, которые могут одинаково хорошо работать если не во всех сферах деятельности, то во многих.*

Определяя понятие «метапредмет», представители школы Ю. В. Громыко добавляют: *метапредмет – это «...учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления...* Метапредметы – *это наш ответ на то, в чем может состоять интегративность и как она может выстраиваться.* Мы предлагаем мыследеятельностный тип интегрирования традиционного учебного материала» [53, 56].

Следует отметить, что, при всей продуманности содержания данных пособий и наличии в них конкретных сценариев метапредметных занятий, работа по ним требует большого объема учебного времени и иногда строится чрезмерно экстенсивно. Поскольку дети должны сами выйти на решение задачи, способ мышления и др., а учитель не может предлагать им знания и способы работы с ними в готовом виде, иногда процесс решения какой-либо задачи мог затянуться на неделю и более. Возможно, что именно поэтому метапредметы не получили широкого распространения в образовательной практике. С другой стороны, для педагога работа в таком ключе предполагает очень большую, системную подготовку, тщательный отбор материала и т.д., что также послужило своего рода препятствием вхождения метапредметов в массовую школу.

Кроме того, структура метапредмета в целом и метапредметного занятия не всегда хорошо ложится на любую область деятельности. Так, если в сфере точных наук или обществоведения она работает, то, например, приложение ее к преподаванию предмета «Литература» и связанных с ним дисциплин может стать проблематичным, если не вообще бесполезным.

В то же время во внеурочной работе с ее временной свободой, ориентированностью на интегративный характер программ, возможностью создавать необходимые для их освоения условия, метапредметы смогут найти применение, в особенности в реализации дополнительных общеобразовательных программ, которые обеспечивают сферу научно-технического и художественного творчества.

Для метапредметного образования ключевой составляющей, которую можно заимствовать и успешно применять, является именно **надпредметность**. Она подразумевает своего рода «взгляд сверху», **поиск таких знаний, умений, компетенций, развитие таких способностей, которые могут одинаково хорошо работать если не во всех сферах деятельности, то во многих.**

А. В. Хуторской, так же, как и Ю. В. Громыко, считает, что «метапредметность не может быть оторвана от предметности» [255]. В рамках его теории также разработаны метапредметы: «Числа», «Культура», «Слово», «Мироведение» и др. Он также считает, что метапредметы могут встраиваться в структуру обычного предмета.

Согласно его определению А. В. Хуторского, **«учебный метапредмет – ...образовательная система, которая, находясь «за» обычными учебными предметами, позволяет задавать и описывать их корневую структуру и содержание с наиболее общих позиций»** [255]. Основу содержания метапредметов составляет **«система фундаментальных образовательных объектов, общих для нескольких учебных предметов: число, знак, символ, информация, пространство, время, движение, время, государство, человек»**. Соответственно, под метапредметными образовательными результатами А. В. Хуторской понимает **«результаты метапредметной деятельности учащихся в процессе изучения фундаментальных образовательных объектов»** [255]. При этом и сами метапредметные образовательные результаты подаются им как такие же фундаментальные образовательные объекты.

А. В. Хуторской, предлагает опираться не только на мыследеятельностную педагогику, справедливо отмечая, что деятельность обучающихся не сводится только к мышлению. Он говорит о значимости чувств, ощущений, телесной и духовной составляющей деятельности человека. Отсюда – его **идея «школы человекообразного образования»** [256].

У Ю. В. Громыко используется такая форма организации деятельности обучающихся, как **«переоткрытие открытий»**. У А. В. Хуторского – это «переоткрытие культурно-исторической продукции», «воссоздание в собственной деятельности культурно-значимой продукции». **В сфере научно-технического творчества данная форма организации деятельности обучающихся может быть эффективной, так как позволит им познавать теории, концепции, возможности технического конструирования, свойства материалов в собственном опыте, собственной деятельности.**

Выше уже было приведено определение метапредметности, данное Ю. В. Громыко. Из него следует, что **метапредметные образовательные**

результаты не должны ограничиваться только уровнем учебных действий, какими бы универсальными они ни были. Метапредметность предполагает выход за пределы образовательного процесса, овладение такими способами мышления и действия, такими компетенциями, способностями, которые человек может применять не только в процессе обучения, но и в жизненных ситуациях, в профессиональной, исследовательской и т.д. деятельности.

Под метапредметностью понимаются умения и универсальные учебные действия (УУД) – так, как это сформулировано в ФГОС, поскольку он приобрел силу закона и педагоги в повседневной практике ориентируются на его терминологию.

По мнению Н. А. Жировой и Ю. В. Маловой [78], **метапредметные образовательные результаты – это результаты, которых обучающийся достигает в процессе всего периода обучения по общеобразовательной программе. Они подразумевают овладение кругом надпредметных компетенций, включающих надпредметные знания, умения, навыки, способы деятельности, развитие универсальных способностей и форм мышления, необходимых для успешного осуществления не только учебной, но и предпрофессиональной и – в дальнейшем – профессиональной деятельности во взаимосвязанных областях.** Например, образовательная сфера научно-технического творчества, как и образовательная область робототехники, имеет интегративную природу, поскольку объединяет ряд областей деятельности: математику, физику, информатику, черчение, технологии конструирования и материаловедение, химию и, отчасти, биологию. Это обеспечивает возможность овладения надпредметными компетенциями, обеспечивающими возможность достижения метапредметных образовательных результатов.

Метапредметные результаты образовательной деятельности – это способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Метапредметные результаты обеспечиваются через формирование универсальных учебных действий.

Метапредметный подход – это организация деятельности учащихся с целью передачи им способов работы со знанием. Метапредметный подход подразумевает промысливание, а не запоминание, важнейших понятий учебного предмета, наличие образовательной деятельности, формирование и развитие у учащихся предметных базовых способностей, использование способа переоткрывания знания на разном учебном материале (т.е. повторение научного открытия в учебном процессе), наличие рефлексивной дея-

тельности. Метапредметный подход – это увеличение эффективности работы детей.

Средовой подход ориентирует педагогов на рассмотрение инновационного процесса в зависимости от характеристик и условий окружающей среды.

Концепция средового подхода находит базу в фундаментальных направлениях философско-методологической мысли. Она базируется на таких гуманистических направлениях, как синергетика, феноменология, экзистенциализм, герменевтика. Средовой подход опирается на введенное Л. П. Бугевой, В. Мухиной, Л. И. Новиковой в отечественную философско-педагогическую традицию деление личности на социальный тип и индивидуальность. Индивидуальное и социальное переплетаются, что не мешает различать их в конкретном ребенке.

По мнению Е. В. Боровской, процесс освоения средового подхода требует определенного времени и усилий со стороны учителей и воспитателей, а также поддержки руководителей, понимающих и освоивших теорию средового подхода и практику опосредованного (через среду) управления процессом становления человека [21, с. 75-81].

Ознакомление со средовым подходом может осуществляться организованно или спонтанно, стихийно. Нередко при проведении в образовательном учреждении инновационной деятельности, педагоги, с любопытством смотрящие на происходящее, изъявляют желание принять участие в данной работе. Как правило, логику средового подхода принимают педагоги, которые видят в нем научное отражение своего педагогического труда.

Изучение подхода всегда начинается с его истории, уходящей прочными корнями в педагогику среды и средоведение, существовавшие в свое время соответственно в России и Германии. Педагогам представляется теория воспитательных систем, на благодатной почве которой вырос средовой подход в воспитании. Автор средового подхода Ю. С. Мануйлов – ученик академика Л. И. Новиковой [132]. Демонстрируются три общенаучных «кита», на которых построен средовой подход в воспитании: кибернетика, синергетика и лингвистическая философия.

Самый главный момент в освоении теории и технологии средового подхода – это его понятийный аппарат. Акцент делается на цели, условия ее достижения, средстве и источнике достижения цели. Цель тесным образом сопряжена с личностью обучающегося. Оценить достижение цели (образовательный результат) можно по тому, что обучающийся (ребенок, подросток, юноша) будут иметь и уметь.

Процесс становления личности обоюдно связан с ее развитием и формированием. Достижение цели обусловлено определённым образом

жизни составляющим «способ бытия в со-бытии» индивидуума и являющимся способом достижения цели. В качестве педагогического средства предстает культурно-образовательная среда (среда становится средством воспитания, если она способствует определенному образу жизни человека и опосредует его личностный рост). Источником достижения цели являются управленческие действия педагога, сконцентрированные на получении образовательного результата. В средовом подходе действия могут быть направлены на следующие компоненты культурно-образовательной среды: ниши, трофику, стихии, «меченых». Компоненты среды – наиболее привлекаемые своей оригинальностью понятия теории средового подхода. Каждый из них имеет свое весомое значение в обогащении, облагораживании, оснащении культурно-образовательной среды.

Небезынтересен, с точки зрения русского языка, лингвистический ключ средового подхода. К примеру, управленческие действия выражаются самыми частотными в лексике педагогов словами на «о- (об-)» (оценивать, объяснять, обучать, опрашивать и пр.), образ жизни лексически предстает через слова с морфемой «со-» (сопереживать, сообщать, соизмерять и др.). Это не означает, что в обыденной речи словарный запас педагогов, освоивших средовой подход, ограничен только этой лексикой. Тем не менее, именно кажущееся «обеднение» языка, побуждает педагогов вдумчиво и ответственно относиться к своей речи.

Понимание языка позволяет освоить логику средового подхода. Изначально осуществляется диагностика имеющихся проблем и потребностей субъектов образования. Обобщение результатов диагностики позволяет сконцентрировать внимание на тех целях, которые необходимо достичь в конкретном образовательном учреждении, учебном классе и пр. с учетом возрастной преемственности.

Именно выбор целевого ориентира является основанием для анализа возможностей, которые предоставляет культурно-образовательная среда, и составления условий педагогической задачи.

В процессе формулирования педагогической задачи выявляются способы достижения цели, структурирующие образ жизни обучающихся; качество культурно-образовательной среды как средства с параметрами возможного (трофические ниши), вероятного (стихии) и достоверного (меченые); управленческие действия, необходимые для получения результата.

Методология средового подхода достаточно подробно прописана в работе Ю. С. Мануйлова «Средовой подход в воспитании» [132]. Первым принципиальным шагом является средовая диагностика. Вторым шагом – средовое проектирование. Оно включает в себя четыре обязательные хода (действия): «Первый – прогнозирование разрешающих возможностей сре-

ды как области поиска управленческих решений. Второй – конструирование надлежащих значений её ниш. Третий – моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для того, чтобы придать нишам нужные значения. Четвертый – планирование мер, направленных на реализацию данных средообразовательных стратегий» [132].

Третьим шагом является средовое продуцирование образовательного результата, когда средообразовательные действия порождают среду, оказывающую воздействие на личности учащихся и приводящую к формированию типа личности, соответствующего заданной педагогом среде. Последовательное воздействие через среду – принципиальная особенность данной методологии. В результате такого методологического подхода педагог добивается опосредованного, объёмного и недискретного воздействия на воспитанника.

Средовой подход предусматривает систему действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования образовательного процесса. В рамках подхода под средой подразумевают все, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Специфическими составными единицами внутришкольной и внешкольной среды являются «ниши» (статичная единица) и «стихия» (динамичная единица). Стихия – это сила, которая увлекает индивидов, управляет теми, кто попал в поле ее действия, программируя их поведение (социальное движение, информационный поток, общественное настроение).

Для педагога смысл изучения стихий и овладения ими заключен в понимании механизмов их власти над учащимися. Изучая и проектируя стихии, можно повышать эффективность образовательного процесса с помощью изменения характеристик среды. Ниша – определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности (любимый уголок природы, дружеская компания, творческая студия). Ниши–локальные участки среды подразделяются на природные, социальные и культурные. Моделируя состав и содержательное наполнение ниш, можно прогнозировать и планировать процессы, связанные с развитием личности.

Данный подход обладает эвристическим потенциалом, позволяя осмысленно подходить к процессу решения образовательных задач. Значительны его описательные возможности, необходимые для отображения имеющегося опыта и проектирования педагогической реальности. При этом субъект управления, например руководитель образовательного учреждения, принимает позицию педагога, а не бездушного менеджера, потому что в центре его внимания ребенок и его среда.

Все вышеназванное становится основой для стратегического планирования деятельности образовательного учреждения и составления образовательных программ.

Практика вносит коррективы в план, но это естественная часть педагогического процесса. Тем не менее, логика действия и осмысления сохраняется. Педагог, направляя свои действия на преобразование, обогащение, облагораживание культурно-образовательной среды, через которую влияет на образ жизни ребенка и рост его личности (не прямо, а опосредованно).

Технология средового подхода позволяет педагогам целесообразно использовать возможности, которые предоставляет культурно-образовательная среда.

Принципиально важно, чтобы среда была наполнена «культурной» трофикой. Известно, что при определенных условиях бедная в питательном отношении среда обедняет, богатая – обогащает. В связи с этим в образовательном учреждении и в культурном пространстве поселения необходимы полноценные для педагогического влияния места, позволяющие человеку развиваться, выбирать то, в чем есть насущные потребности (своего рода, трофические ниши). В то же время, педагоги призваны помочь ценностно-значимому выбору, сформировать у детей жизненно важные качества (пример: трудолюбие, внимательное отношение к людям и др.). Для этого необходимо генерировать стихии (упорного труда, внимания и заботы и др.), которые с определенной долей вероятности обеспечат целесообразный личностный рост.

Культурно-образовательная среда в полной мере окажет влияние на человека, если в ней обитают яркие, неповторимые индивидуумы, проникнутые какой-то идеей, захваченные стремлением к определенному идеалу, заметные для окружающих своей неординарностью, примечательные своими поступками, мыслями, поведением. Как правило, это люди не только обладающие определенными способностями, умеющие актуализировать ресурсы среды, но, и это самое важное, имеющие сильный мотив к изменению отношения окружающих к тому или иному явлению. Это может быть лингвист-любитель, который знает почти все о родном языке и желающий поделиться информацией с любым слушателем; увлеченный историк-краевед, готовый часами рассказывать про достопримечательности своего городка, заядлый озеленитель территории, на которой он проживает, возвращающий прекрасные цветы там, где они в принципе не могли бы расти и т.д.

Другими словами, для того чтобы развивающие ресурсы среды были в полной мере актуализированы, влияние культурно-образовательной среды на ребенка (школьника, студента) стало достоверным необходимы «ме-

ченные», способные генерировать соответствующие стихии. Без людей, которые побуждают видеть, слышать, понимать происходящее в среде, актуализировать потенциал культурно-образовательной среды, проблематично достигнуть намеченного результата.

В то же время, если педагоги считают, что культурно-образовательная среда «прямо», непосредственно влияет на индивидуума, то они допускают ошибку. Нельзя опускать архиважное звено технологии средового подхода: видеть образ жизни индивида между его личностью и средой.

Соблюдение теоретических положений, принципов, правил, которые представлены в концепции средового подхода необходимо для того, чтобы культурно-образовательная среда стала средством, а не только условием воспитания.

Освоение педагогами средового подхода в инновационной деятельности, очевидно, позволит в полной мере использовать разнообразный потенциал культурно-образовательной среды.

Реализация средового подхода в инновационной деятельности образовательного учреждения имеет ряд достоинств:

- позволяет усовершенствовать практику целеполагания, планирования и осуществления воспитательных программ;
- создаёт условия для более полной реализации возможности других педагогических подходов;
- превращает педагогов в исследователей, субъектов смыслопорождающей практики;
- сплачивает группы учителей в единомышленников, работающих в единой логике, общающихся на едином профессиональном языке;
- открывает перспективу использования среды в качестве инструмента управления воспитательной системой.

Событийный подход. Сущностной характеристикой образования как культурного процесса, указывает Л. И. Маленкова, является формирование отношения к событиям окружающего мира. На этом строится развитие индивидуальности учащегося. В образовательном процессе по освоению культурных ценностей формируется его отношение к самому себе [131, с. 25].

Современная культурология рассматривает включение человека в жизнедеятельность как двусторонний процесс: повседневный и событийный. В современном словаре по культурологии повседневность характеризуется активной профессионально-трудовой деятельностью, отношением человека к жизни, к другим людям, к социуму, к эталонам культуры,

стремлением индивида к взаимодействию на различных уровнях существования.

В ряде исследований разработчики событийного подхода к воспитанию противопоставляют его стереотипу мероприятийного воспитания (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова) [49, с. 77-88].

Событийный подход представлен как точка зрения и способ работы с проблемами воспитания, в основе которых лежит гуманистическая позиция педагога в организации педагогических событий, готовность к эмпатийному пониманию личности ребенка, конгруэнтное самовыражение самого педагога, уважение к самоопределению ребенка.

Н. Б. Крылова [111] определяет событийность как проживание жизнедеятельности и одновременно нового понимание совместности, приобретение нового видения знакомых явлений, осмысление события с другими людьми. Но и обыденность можно принимать как приготовление к событийности, и тогда каждая заурядная ситуация, рядовой разговор или даже традиционный подарок приносит маленькую радость, поскольку это – свидетельство наделения новым смыслом возникающей с вашим действием ситуации.

Методологической основой событийного подхода к образованию стали идеи М. М. Бахтина о центральном механизме становления социально-личностной зрелости – культурном самоопределении как форме определения себя в мире. В процессе постижения мира, считает М. М. Бахтин, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение. Человек становится собой, только раскрывая себя в общении с другим, для другого, с помощью другого. Общение как социальное событие через отношение и совокупность отношений формирует ответственность и нравственность. Событием для индивида становится все, что обрело для него значение [14, 15].

Событийность, по мнению Л. И. Новиковой, отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека [149, с.165-177].

По мнению исследователей В. Л. Хайкина и Д. В. Григорьева, нынешнее состояние учительства («ответственность без свободы») и недостаточно ответственное состояние учеников («свобода без ответственности») могут быть преодолены только общими, встречными усилиями взрослых и детей. Создание в школе детско-взрослой общности, где педагоги растят и пестуют ростки ответственности школьников, а школьники вдохновляют педагогов на ответственное поведение и поступки – вот вклад образования в развитие ответственности в нашем обществе [252. с. 201-204].

Общность ответственных людей складывается посредством доверительной передачи ответственности. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность. Точно так и в педагогике. Пока учитель просто сообщает ученику некую информацию, никакого дарения, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда учитель решается поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым возрастает в ученике, начинает по-настоящему отвечать за него как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, приобщается учителю, начинает соответствовать (то есть соответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их соответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга.

В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребенка и взрослого – эмоционально насыщено и интересно прожить ситуацию совместно со значимыми другими или значимым другим, обрести новые жизненные смыслы, доставить радость общения и диалога, а также поделиться, обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами. Этот переход к новой, высшей ступени развития ребенка осуществляется под влиянием деятельности. Основываясь на психологической сущности понятия деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Эльконин [269] выделил несколько видов ведущих деятельностей, соответствующих этапам взросления ребенка: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, учебно-профессиональная деятельность. Каждый вид деятельности обладает способом организации и реализации действий человека. Способ организации деятельности должен всегда являть содержание, порождать событийность бытия, событийность движения в мире. При этом порождать событийность означает организовывать, превращать поведение в «произведение». Школа со всей своей атрибутикой (класс, учитель, урок и пр.) – это объективированная граница между собственным и иным миром. И. Д. Фрумин и Б. Д. Эльконин считают, что выраженность границы и перехода является условием возникновения и создания воспитательных мероприятий, ритуалов и обрядов – форм, в которых строится осознанное и произвольное действие.

Например, воспитательное мероприятие, считает Н. Е. Щуркова [267, 268], теряет свою формалистическую окраску и приобретает статус события, если будет планироваться, организовываться и проводиться как пси-

холого-педагогическое явление в контексте всей воспитательной системы. Если в ходе духовной деятельности результатом будет являться индивидуальная или коллективная мысль, чувство сопричастности и сопереживания, то такое «воспитательное мероприятие» станет событием жизни личности, коллектива.

Совокупность событий, попадающих в поле восприятия учащегося, служащих предметом оценки и основанием для жизненных выводов, Н.Е. Щуркова называет событийным окружением или событийной средой. «Событийная среда – феномен, подвластный педагогическому влиянию. Педагогическое господство над событийным окружением заключается в том, что делается педагогическая интерпретация происходящего и, благодаря ей учащийся видит картину ценностных отношений» [267, с. 20].

Н. Е. Щуркова подчеркивает, что главным условием событийного окружения является приобщенность обучающегося к происходящему. Педагоги не могут ограничиваться узким миром образовательной организации. Учитель организует обмен впечатлениями о происходящих событиях жизни, делится своими переживаниями, организует коллективное размышление о реальных ценностных отношениях. В событиях заостряется внимание обучающегося на его собственном «Я»: «Как я отношусь к происшедшему? Как я бы поступил? Какой бы я сделал выбор?».

Событийное окружение становится естественным решающим фактором воспитания личности в контексте общечеловеческой культуры. Профессиональное обеспечение событийного окружения происходит за счет благоприятного для развития личности психологического климата образовательной организации, характерными чертами которой являются: доброжелательность, защищенность, мажорность, взаимопомощь, уважительность.

Мера плодотворного воспитательного воздействия событийного окружения на формирование личности, считает Н. Е. Щуркова, будет различной. Во-первых, потому что событие оказывает свое влияние не прямо, а через призму наследственных данных, заложенных в генотипе. Во-вторых, мера воздействия объекта на субъект равна мере активности субъекта, вступающего в событие – взаимодействие [268].

Событийность в приобщении личности к ценности бытия придает особый характер применяемых педагогом приемов и способов, совокупность которых влечет за собой формирование определенного подхода к воспитанию.

По мнению В. И. Слободчикова [223], «вырастить» общность – совсем не то же самое, что выстроить организацию. Организация – это целевое объединение людей по заранее определенной структуре, а общность –

объединение людей на основе общих ценностей и смыслов. В организацию люди входят, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В общности люди встречаются, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. Поведение члена организации в большей степени зависит от его статуса и соответствующей этому статусу социальной роли. Поведение члена общности зависит от занимаемой им позиции – свободно и самостоятельно выработанной человеком системы отношений к миру, другим людям, самому себе.

Общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет своей деятельности, договаривающихся о средствах и способах ее реализации наиболее эффективно взаимодействует в режиме самоуправления. В процессе совместной деятельности участников общности возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (события) в пространстве деятельности и общения. Со временем подобные событийные отношения становятся непосредственной основой дальнейшего развития, совершенствования деятельности. Более того, как показывают исследования психологов, событие людей в общности развивает их как самобытных личностей, творческих индивидуальностей.

Центральным понятием событийного подхода является педагогическое событие. Под педагогическим событием понимается развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта (Д. В. Григорьев) [48].

Реализация событийного подхода к образованию предполагает наличие в воспитательной системе ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел.

Коллективные дела становятся своеобразными вехами не только в воспитательном процессе образовательного учреждения, но и в жизни взрослых и детей. Н. Б. Крылова [111] обращает наше внимание на то, что успеха добиваются те педагоги, которые строят свою работу и взаимодействие с детьми и родителями на основе принципа событийности в отношениях и в деятельности, избегая тривиальности и каждый раз планируя оригинальный ход организуемой деятельности. Единственно правильным, но трудным шагом становится отказ в организации жизнедеятельности детского сообщества от готовых, рецептурных форм внеурочной, внешкольной жизни и становление нормы жить интересно «здесь и теперь». Для этого, считает Н. Б. Крылова, надо взять за правило:

- обсуждать, решать и выполнять все сообща, на основе доверительных дружеских отношений и взаимопомощи;

- доброжелательно, с позитивных позиций обсуждать всем вместе события жизни школы и класса, и делать это можно не сидя за партами, а неформально, например, собравшись в кружок у окна на большой перемене, или после уроков на общей прогулке (можно провести и блиц-опрос);

- жить интересами и потребностями учащихся, разделять их радости, помогать им в решении их проблем (если кто-то из детей об этом просит);

- сообща решать, кому и как помочь, как сделать увлекательным процесс учебы, провести свободное время более интересно, по-новому оформить классную комнату (рекреационную среду);

- вместе планировать и проводить предполагаемые экскурсии, походы, прогулки, виртуальные путешествия;

- рассказывать о том, что каждый узнал интересного и нового;

- вместе издавать (используя компьютерную технику) журнал или газету, распространять их в других сообществах;

- совместно участвовать в творческих проектах (в сообществе их всегда должно быть несколько, в соответствии с доминирующими творческими интересами групп учащихся);

- признавать право каждого на добровольное участие в делах сообщества (группы).

Таким образом, событийный подход предполагает наличие в образовательном процессе ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся: учебные и внеурочные занятия, проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел.

Основными условиями эффективной реализации событийного подхода к образованию являются:

- открытость личностно-профессиональной позиции преподавателя по отношению к артефактам культуры;

- владение преподавателем способами неманипулятивного, рефлексивного управления взаимодействием участников группы, профессиональным умением сценирования педагогических ситуаций;

- позитивная психологическая атмосфера в группе, приверженность группы принципам конструктивного общения и взаимодействия;

- возможность творческой деятельности учащегося в контексте явления культуры.

Критериями эффективности реализации событийного подхода являются:

- критерии факта (наличие сложившихся традиций в организации педагогических событий, показатели вовлечения в совместную деятельность участников педагогических событий);
- критерии качества (положительная культурная идентификация, динамика ценностных ориентаций, значимость/ценность педагогических событий, показатели профессионально-личностного роста и нравственного самоопределения).

Завершая обзор подходов к организации инновационной образовательной деятельности, можно констатировать, что в педагогической среде силен методологический плюрализм как отражение полипарадигмальности психолого-педагогической науки, в свою очередь образовательная практика ориентирована на получение проверяемых и диагностируемых образовательных результатов.

1.2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования

1.2.1. Современные представления о субъекте и субъектности

Основным вектором развития российского образования в последнее десятилетие является смещение акцента в обучении с формирования предметных навыков учащихся в сторону развития метапредметных универсальных учебных действий. А. Г. Асмолов отмечает, что целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться [7, с. 3]. Поэтому предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету должны превратиться из цели обучения в педагогическое средство развития способности учащихся быть субъектами учебной деятельности. Анализ развития представлений о субъекте и субъектности, выполненный Е. А. Сергиенко, В. В. Знаковым, А. Л. Журавлевым и др., позволяет выделить наиболее значимые взгляды и концепции, определяющие данные понятия [79, 90, 213, 232]. Первым внес в развитие понятия субъекта важнейшие характеристики Г. И. Челпанов, отнес само понятие к психической категории, и указав его важнейшие характеристики: развитие, сохранение субъекта и «констатация проявлений субъекта не только в сознательном, но и в бессознательном человека».

Анализ работ Л. С. Выготского, выполненный Н. В. Богданович (Богданович, 2004), свидетельствует, что Л. С. Выготский использует по-

нятие субъекта в основном в значении человека и это понятие остается в его теории неразработанным.

А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1977) в своей концепции деятельности обращается к понятию субъекта, при этом субъект предстает как продукт деятельности. Основные идеи А. Н. Леонтьева получили свое развитие в рамках концепции В. А. Петровского (Петровский, 1993), который ввел понятие «субъектность» объединяющее категории деятельности и личности.

С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997) ввел в психологию понятие «субъектный подход», сформулировал принципы самодеятельности субъекта и его самодетерминации. Это позволило преодолеть формально-структурный подход к анализу сознания и деятельности, сформулировать представление о «действующем лице», творящем деятельность, вкладывая в это понятие значение личности как субъекта собственной активности и как источника причинности бытия.

А. В. Брушлинский [22] внес существенное дополнение в понятие «субъект». Принципиальная новизна его подхода к разработке категории субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики; в переходе к макроаналитическому методу, учитывающему субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия в познании психического; в целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта.

Принцип целостного изучения человека в его развитии был основной методологической стратегией Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1996, с. 24), который представил многообразие феноменов человека в категориях «индивид – личность – субъект – индивидуальность». Обсуждение основополагающей категории «субъект» все более привлекает внимание исследователей [79]. Развитие представлений о субъекте постепенно сформировали два подхода – антропоцентрический, связанный с именем С. Л. Рубинштейна, и генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева. Антропоцентрическая парадигма нашла свое подробное содержательное обоснование в трудах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова. И. Г. Скотникова отмечает, что, исследования, проводимые в рамках этого направления, отнесены к изучению уже сформировавшегося субъекта – вершины развития личности [232, с. 94]. В. В. Селиванов [232, с. 272] суммирует параметры субъекта, представленные в философских, психологических, педагогических исследованиях, выделяя среди них 24 критериальных свойства субъектности: освоение определен-

ных видов деятельности, способность к саморегуляции и контролю своего поведения, стремление чувствовать себя инициатором собственных действий и активности, полнезависимость, способность к творчеству и саморазвитию, рефлексивные способности и внутренний локус контроля, способность устанавливать субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность и самооценку другого, наличие персональной истории и жизненного пути, способность решать внешние и внутренние противоречия, включение в общественное развитие и преобразования действительности и др. Именно эти качества в многочисленных педагогических исследованиях приписывают педагогу-новатору.

Генетический подход в становлении субъекта и субъектности представлен несколькими направлениями: филогенетическом (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин); онтогенетическом (В. И. Слободчиков, Л. И. Божович, В. В. Селиванов); исследованиями уровня развития коллективного субъекта в рамках социальной психологии (А. Л. Журавлев); анализом уровней субъектности в рамках психологии труда (Е. П. Ермолаева). Генетический подход рассматривает постепенное становление способности быть автором собственной жизни, при этом стадийный характер развития субъектности в рамках генетического подхода в целом сопряжен с закономерностями возрастного развития. В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют пять стадий становления субъектности от рождения до 45 – 62 лет: освоение собственной телесной индивидуальности, одушевление, персонализация, индивидуация и универсализация как трансперсональность и освоение экзистенциальных ценностей. Л. И. Божович раскрывает становление субъекта как процесс формирования личности, указывая на доминирующую роль преодоления возрастных кризисов, выделяя первую форму субъекта как появление «мотивирующих представлений» [232].

В связи с этим мы можем представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Е. А. Сергиенко [232, с. 23] отмечает, что становление субъекта есть «постепенный процесс, где шаг за шагом происходит интеграция уникальных и универсальных способностей и достижений человека на пути становления новых уровней субъектности». Выдвигая тезис о критериях субъектности, Е. А. Сергиенко [213, с. 6 – 10] утверждает, что они могут быть только уровневыми. Подобное решение позволяет представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней.

В. И. Панов подчеркивает, что в формировании субъектной позиции, своего отношения к внешней среде лежат, прежде всего, мотивы (желания,

убеждения, установки, мировоззрения и др.). Эти мотивы преломляются через внешние условия и выливаются в программы поведения. Оценка мотивов, внешних условий происходит в процессах принятия решения, формирования представления о желаемом, программах его достижения, эффективность которых определяется способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутреннего самоконтроля [231, с. 75-77]. Согласно экопсихологическому подходу В. И. Панова (Панов, 2014, 2015), под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). И. Г. Скотникова [234, с. 72], определяя понимание субъектности, также отмечает, что ее мерой является степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие. Субъект определяется как носитель субъектности.

В становлении субъекта учебной деятельности В. И. Панов выделяет следующие семь стадий [229, с. 79- 80]:

- субъект потребности (мотивации) в освоении учебного действия-образца;
- субъект восприятия действия-образца – «наблюдатель»;
- субъект подражания (репродуктивного выполнения без произвольной регуляцией) – «подмастерье»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с внешней регуляцией правильности этого выполнения (чаще всего со стороны педагога) – «ученик»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с самостоятельной, произвольной регуляцией правильности его выполнения (интериоризация функции контроля) – «мастер»;
- субъект экстерииоризации функции контроля правильности выполнения действия-образца другим индивидом – «эксперт»;
- субъект продуктивного (творческого) развития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения – «творец».

В онтологическом плане становление субъектности учащегося предполагает взаимодействие с субъектом осваиваемого учебного действия, и представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального, и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия.

Д. А. Леонтьев (Леонтьев, 2008, с. 71) подчеркивает, что быть субъектом собственной жизни означает, что человек выбирает свое бытие и

выстраивает свои отношения с окружением как субъектные. Однако только анализ конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, познания, отношения дает возможность говорить о том, выступает ли данный человек как полноценный субъект или нет. Анализ развития субъектности в данном случае усложняется тем, что мы не можем рассматривать среду, ситуацию, в которой действует человек, как неизменную. Социальная среда динамична, изменяема, воспринимается, переживается и порождается самим субъектом. В связи с этим исследовательские подходы к описанию человека как субъекта жизни должны учитывать характеристики, параметры среды, в которой протекает жизнедеятельность человека.

Экопсихологический подход В. И. Панова позволяет рассматривать становление психической реальности во взаимодействии ребенка средой. В рамках подхода к развитию психики выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий между компонентами отношения «человек – окружающая среда» [158, 166, 167, 169]. Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию [229]:

- *объект-объектный*, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон. Такой тип взаимодействия не требует от компонентов отношений «учащийся – учитель (образовательная среда)» субъектной позиции по отношению друг к другу и потому не может быть условием для становления субъектности каждого из них;

- *объект-субъектный*, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя как ее субъекта. Активность учащегося при таком типе взаимодействия направлена не на взаимодействие с учителем, а на подчинение самого себя (объектная позиция) педагогическим воздействиям со стороны учителя. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет реактивный и репродуктивный характер и потому не столько развивается, сколько формируется посредством педагогических воздействий со стороны учителя. Поэтому для обозначения такого типа взаимодействия уместен термин «педагогическое воздействие»;

- *субъект-объектный*, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося (в определенных случаях совместно с педагогом). Учащийся

изначально выступает субъектом указанных действий, стараясь добиться желаемого изменения в поведении учителя или изменения других компонентов (субъектов) образовательной среды;

– *субъект-субъектный*, когда партнеры взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперацию, так и на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия подразделяется на три подтипа:

а) *субъект-обособленный*, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит конфликтный характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до агрессивных форм взаимного поведения;

б) *субъект-совместный*, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В. В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, при этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. Вследствие чего не возникает необходимость изменения их собственной субъектности. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом воздействии», а о «педагогическом взаимодействии»;

в) *субъект-порождающий* подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения в некую субъектную общность, что, в свою очередь, требует от их взаимодействия взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Поэтому «порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – учитель (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Таким образом, категория «субъект» в современных научных исследованиях рассматривается как метаинтегративное понятие, которое позволяет разрабатывать обобщающие модели развития человека и объединяет возможности как естественно-научных, так и социогуманитарных

исследований, отдавая приоритеты субъектно-деятельностному подходу, позволяющему объединить все аспекты изучения индивидуальности человека, его поведения и деятельности, опосредованных его субъектными выборами и предпочтениями.

1.2.2. Сущность и структура учебной деятельности

Основным вектором развития российского образования в последнее десятилетие является смещение акцента в обучении с формирования предметных навыков учащихся в сторону развития метапредметных универсальных учебных действий. А. Г. Асмолов отмечает, что целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться [6, с. 3]. Поэтому предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету должны превратиться из цели обучения в педагогическое средство развития способности учащихся быть субъектами учебной деятельности. Прежде, чем обсуждать проблему достижения результата в обучении и развитии учащихся, необходимо обсудить и соотнести несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей, компетенций. Это – *научение, учение, усвоение, обучение, учебная деятельность*.

Научение является наиболее общим понятием и обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера.

Учение определяется как целенаправленное, сознательное присвоение передаваемого (транслируемого) социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) социокультурного (общественно-исторического) опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося. Понятия *научение* и *обучение* можно отнести и к человеку, и к животным, в отличие от понятия *учение*.

Данная триада понятий в отечественной педагогической психологии трактуется с отличиями. Например, А. К. Маркова (Маркова, 1990) рассматривает категорию *научение* как приобретение индивидуального опыта,

но прежде всего обращает внимание на автоматизированный уровень навыков. *Обучение* определено как совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение школьникам и знаний и овладение способами приобретения знаний, а *учение* представлено как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Н. Ф. Талызина (Талызина, 1998) придерживается существовавшей в советский период трактовки понятия *научение* по отношению исключительно к животным. *Обучение* рассматривается ею только как деятельность учителя по организации педагогического процесса, а *учение* – как деятельность ученика, включенного в учебный процесс.

С. Л. Рубинштейн так раскрывает суть *учения*: «Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося» (Рубинштейн, 1999, с. 495).

Центральным звеном учения является *усвоение* знаний, представленных в виде научных понятий. Усвоение знаний тесно связано с их применением в различных учебных и практических ситуациях. Применение усвоенных знаний зависит от взаимосвязи теоретического и практического, абстрактного и конкретного мышления и может протекать на разных уровнях. Фундаментальной, наиболее разработанной в отечественной и зарубежной научно-педагогической литературе, считается теория полного усвоения, базирующаяся на таксономической теории обучения. Теория создана в 1956 г. группой учёных под руководством Бенджамина Блума [165]. Таксономия Б. Блума построена на четырех принципах:

- практической направленности (она отражает общую теорию целеполагания, а также является эффективным инструментом педагога в формулировании целей как проектируемых результатов обучения);
- психологической обоснованности (она базируется на современных достижениях психологической науки);
- логического построения (таксономия представляет собой логически завершённую систему с внутренней стройностью);
- объективности в систематизации [16, с. 83-94].

Таксономия содержит шесть уровней усвоения учебного содержания, которые являются универсальными по отношению к любому учебному предмету, гуманитарному или естественно-научному: *знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*.

В таблице 1 представлены уровни учебных целей, соответствующие им действия обучающихся и глаголы для формулирования заданий соответствующего уровня.

Таблица 1

Таксономия образовательных целей Б. Блума

Уровень (Определение)	Деятельность учащегося	Глаголы для формулировки заданий
Знание Запоминание специфической информации	Реагирует, воспринимает, вспоминает, узнает	Запомни, выдели в тексте (термины, незнакомые слова, действия), вспомни, выдели (термины, незнакомые слова, действия), назови, запиши, составь список, дай определение, подбери, и др.
Понимание Понимание заданного материала независимо от другого материала	Объясняет, переводит, показывает, интерпретирует	Повтори, скопируй, опиши, обсуди, определи место, расположи, покажи, исключи и др.
Применение Использование методов, правил, законов в новых ситуациях	Решает новые проблемы, демонстрирует использование знаний, конструирует	Используй, реши, дополни, построй, представь, докажи, измени, выбери, заверши, классифицируй, найди, продемонстрируй, спланируй, проиллюстрируй, проведи эксперимент, соотнеси, покажи, и др.
Анализ Расчленение информации на составляющие элементы	Обдумывает, раскрывает, перечисляет, рассуждает, сравнивает	Сравни, изучи, исследуй, приведи аргументы, докажи, опиши причины и следствия, задай вопросы, сделай обзор, и др.
Синтез Составление целого из отдельных частей	Комбинирует, составляет, придумывает, творит	Проверь, сделай вывод, заключение, выскажи суждение, выдели критерии, оцени критически, сопоставь, исправь, испытай, критикуй, оспорь, подтверди, опровергни, отредактируй и др.
Оценка Определение ценности материалов и методов	Оценивает, обсуждает	Придумай, разработай, создай, спрогнозируй, выдвини гипотезу, сочини, предложи новые идеи, объедини, организуй, спланируй, замени и др.

В иерархии уровней усвоения первые три относятся к умениям нижнего порядка, не требующих высокой умственной нагрузки и активного взаимодействия учащихся в учебном процессе. Анализ, оценка и синтез относятся к умениям и усвоению высокого уровня, требующих глубокого осмысления содержания, владения многообразием способов и алгоритмов учебной деятельности, а также активного взаимодействия в учебном процессе с педагогом и другими учащимися. Достижение трех последних уровней и освоение соответствующих им навыков создает условия и возможности для выполнения заданий разного уровня сложности, превращая приобретенные способности в метанавыки, в средства саморазвития.

Похожие уровни усвоения знаний предлагает В. П. Беспалько (Беспалько, 1989).

Таблица 2

**Характеристика уровней усвоения учебной информации
(по В. П. Беспалько)**

Уровень усвоения	Название уровня	Характеристика уровня
0	Понимание	Отсутствие опыта в области конкретных знаний, но есть готовность воспринимать новую информацию
1	Узнавание	Выполнение учебных операций по отношению к новому знанию с опорой на подсказку, указания
2	Воспроизведение	Учащийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, деятельность является репродуктивной
3	Применение	Способность учащегося использовать приобретенные знания и умения в нестандартных ситуациях, деятельность рассматривается как продуктивная
4	Творчество	Учащийся, работая со знанием, создает новые правила, алгоритмы действий

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков ребенка содержалось уже в работах Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Н. Х. Весселя, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др. В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и

зоне ближайшего развития (ЗБР), которые были выделены Л. С. Выготским. *Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).* Обучение, создавая зону ближайшего развития, ведет за собой развитие, и только то обучение действительно, которое идет впереди развития. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве со взрослыми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами ребенка.

Таблица 3

Соотношение понятий «развитие», «обучение» «усвоение»

Обучение	Развитие
представляет собой систему организации и способов передачи индивиду общественно-исторического культурного опыта. <i>Обучение является формой организации усвоения</i>	осуществляется через усвоение (присвоение) индивидом общественно-исторического культурного опыта. Характеризуется качественными приращениями в уровне и формах присваиваемых индивидом способностей, видов деятельности
Усвоение – воспроизведение учащимися общественно-исторического культурного опыта	

Наряду с понятием «учение» (обучение) в отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова), а затем и в зарубежной всё чаще используется понятие *учебная деятельность*. В конце 50-х годов Д. Б. Элькониным была выдвинута гипотеза о строении учебной деятельности, о её значении в психическом развитии ребёнка и начато её экспериментальное изучение.

Д. Б. Эльконин [269] определил учебную деятельность как деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются изменения, которые произошли в самом субъекте. Таким образом, если цели обучения приняты учащимися как личностно-значимые, то их деятельность рассматривается как подлинно учебная.

Согласно Д. Б.Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий, такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщён-

ных способов действий, или проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

В трактовке В. В. Давыдова, учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников, направленный на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из ведущих подходов к процессу учения, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития (Выготский Л. С., 1996). Она сложилась на базе принципа единства деятельности и сознания (С. Л. Рубинштейн, 1999; А. Н. Леонтьев, 2001) в контексте психологической деятельности в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П. Я. Гальперин, 1966; Н. Ф. Талызина, 1969). Образовательный процесс рассматривается не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как процесс, создающий условия для возникновения основных психических новообразований и развития познавательных способностей учащегося. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль «познающего мир» в специально организованных для этого условиях.

Организация обучения, для которого характерны рефлексивность, целеполагание, планирование, умение действовать во внутреннем плане, умение обмениваться результатами познания, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение В. В. Давыдов (Давыдов, 1986, 1996) назвал развивающим. В концепции В. В. Давыдова цель образования представлена более широко: это не просто познание окружающего мира, а присвоение учеником общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и выработанные человеческим сообществом ценности, социально значимые ориентиры. То есть сущность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий.

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. По В. В. Репкину (Репкин, 1997), в структуру учебной деятельности входят: актуализация теоретико-познавательного интереса; определение конечной учебной цели – мотив; предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования знания; действия контроля; действия оценки.

Д. Б. Эльконин (Эльконин, 1974) включил в структуру учебной деятельности следующие элементы: учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения.

В. В. Давыдов считал (Давыдов, 1996), что в структуру учебной деятельности входят: учебные ситуации (или задачи), учебные действия, действия контроля и оценки.

Анализ предметных и умственных действий, а также операций, входящих в эти действия, стал предметом исследования П. Я. Гальперина. По Гальперину, «...со стороны учащихся процесс учения представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать, читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т.д. – все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические. Формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную психологическую проблему учения» [43].

П. Я. Гальпериным выделены шесть этапов формирования умственных действий и понятий:

1. Этап создания и поддержания мотивационной основы действия.
2. Этап создания ориентировочной основы действия (ООД) и уяснения ее испытуемыми.
3. Этап формирования действия в материальной или материализованной форме.
4. Этап формирования действия в громкой социализованной речи.
5. Этап формирования действия во «внешней речи про себя».
6. Этап формирования действия во внутренней речи, внутреннем плане.

В качестве важнейшего этапа выделяется *этап создания ориентировочной основы действия*. На этом этапе учащимся предоставляются необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров, порядке выполнения операций, входящих в действие: ориентировочных, исполнительных и контрольных. Это обеспечивает понимание логики действия и возможность осуществления его. Важно отметить, что понимание

того, «как делать» отличается от «сделать это». Усвоение действия происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем одного лишь наблюдения за действиями других людей.

Этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде. Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной (или материализованной) форме с разворачиванием всех входящих в него операций.

Этап формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще не автоматизированным и не сокращенным.

Этап формирования действия во внешней речи про себя. Этот этап отличается от предыдущих тем, что действие выполняется беззвучно, как проговаривание про себя.

Этап формирования действия во внутренней речи. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению [43].

Освоенность действия включает такие характеристики, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. В начале выполнения действие идет с осознанием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется, и темп его выполнения увеличивается.

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности (Леонтьев, 2001) в структуре учебной деятельности выделяются: потребность, учебная задача (задача – это цель, заданная в определенных условиях), мотивы учебной деятельности, учебные действия и операции.

Потребность в учебной деятельности конкретизируется у школьников в многообразии мотивов, требующих от них выполнения учебных действий. Мотивы учебных действий побуждают школьников к овладению способами построения теоретических знаний, направленными на решение учебных задач. Учебная мотивация – это система побуждений, вызывающих активность учащегося и определяющих направленность и характер учебной деятельности.

Отличительные характеристики учебной задачи состоят в следующем: наличие четкой цели, состоящей в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект; неопределенность и неоднозначность; учебная задача – это не одно задание, а целая их система. Модель решения учебной задачи включает три компонента: ориентировочная часть, исполнительская часть, контрольная часть. Решение учебной

задачи возможно посредством овладения учебными действиями и операциями.

Контроль в структуре учебной деятельности – важнейший компонент, осуществляемый вначале педагогом, и в дальнейшем переходящий в самоконтроль. Контроль связан с оценкой реализации учебных целей, решения поставленных задач. Он имеет место везде, где фактический результат сравнивается с намеченным, а главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними. Структурные компоненты контроля таковы: наличие модели результата действия, процесс сличения образа и реального действия, принятие решения о продолжении или коррекции действия, обратная связь, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

В современной образовательной практике обобщенные способы учебных действий, которыми должен овладеть учащийся, представлены как *УУД – универсальные учебные действия*. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний. Классификация УУД включает регулятивные, коммуникативные, личностные, познавательные и предметные универсальные действия. *Регулятивные УУД* характеризуют степень сформированности способности к целеполаганию, планированию, прогнозированию учебной деятельности, волевой саморегуляции, сформированность действий контроля, самоконтроля, оценки. *Коммуникативные УУД* характеризуют способность к планированию и организации учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, умением выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владением монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, способность к разрешению конфликтов и многое другое. *Познавательные УУД* включают: владение способностью к анализу объектов с целью выделения существенных признаков; выбору оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; установлению причинно-следственных связей; построению логической цепи рассуждений и доказательств; выдвижению гипотез и их обоснованию; самостоятельному созданию способов решения проблем творческого и поискового характера. *Предметные УУД* включают общеучебные действия, соотносящиеся с конкретным учебным предметом: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выде-

ление необходимой информации; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий и др.

При обсуждении *личностных УУД* важно отметить, что личностное развитие - сложный феномен, складывающийся в пространстве отношений и взаимодействий в социокультурной и образовательной среде. *Л. С. Выготский* подчеркивал, что развитие в процессе обучения обращено к тому, что дано природой, а воспитание - к тому, чего у ребенка нет, но дано в человеческой морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Обучение ведет за собой развитие, а воспитание придает нравственный вектор. Личностные универсальные учебные действия – это действия, включающие жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся.

Определение личностных УУД опирается на психологические закономерности развития учащихся разных возрастов, особенности ведущих деятельности и новообразований. В младшем школьном возрасте (ведущая деятельность – учебная) формирование теоретического мышления и способности к интеллектуальной рефлексии способствует возникновению стремления к самопознанию и личностной рефлексии, самоконтроля, произвольности, внутреннего плана действий. Новообразованиями возраста являются: мотивация достижения (от интереса к процессу до интереса к результату), позиция ученика, чувство личной компетентности, самооценка. Соответственно, личностные УУД, формируемые на этом возрастном этапе, таковы:

- самооценка в учебной деятельности (я умею, знаю, создаю)– самоопределение;
- связь учебной деятельности (ее результатов) и ее смысла (для чего мне это нужно?) – смыслообразование;
- формирование моральных чувств по отношению к деятельности, природе, другим людям – нравственно-этическое оценивание.

Новообразования подросткового возраста (ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками) таковы: формирование полоролевой идентичности, личностная рефлексия, чувство взрослости как новый уровень самосознания, стремление к самоутверждению и самостоятельности, «Я-концепция». Личностные УУД приобретают следующие определения:

- формирование личностной, социальной, гражданской, половой идентичности, как ответ на вопрос «Кто я?» – самоопределение;

– смыслообразование в отношениях с окружением (В чем смысл отношений?);

– нравственно-этическая ориентация в отношениях к себе и другим.

Юношеский возраст (ведущая деятельность – учебно-профессиональная) характеризуют следующие новообразования: формирование целостного мировоззрения, самосознание как результат мировоззрения, потребность в жизненном и профессиональном самоопределении, направленность личности (ведущие мотивы и ценности), эмоционально-волевая сфера. Личностные УУД, формируемые в этом возрасте, таковы:

– жизненный, профессиональный план личности – самоопределение;

– ценностные ориентации, смыслы жизни личности – смыслообразование;

– отношение к другому человеку как ценности – нравственное самоопределение.

Анализ учебной деятельности предполагает выделение и описание взаимосвязи ее структурных компонентов – потребностей, мотивов, задач, действий и операций. В. В. Давыдов (Давыдов, 1986) установил и описал следующие закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности, в том числе учебной:

1. Деятельность возникает, формируется и развивается, и, наконец, распадается;

2. Структурные компоненты деятельности могут изменять свои функции, превращаясь друг в друга: потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот.

3. Различные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом: учебная деятельность взаимосвязана с игрой, общественно-полезной деятельностью и т.д.).

4. Каждый тип деятельности первоначально возникает и развивается во внешнем плане, во взаимоотношениях между людьми, которые используют различные средства организации своего общения и обмена опытом, а затем переходит во внутренний план, приобретая свернутые в своей структуре компоненты.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что «...самое главное при формировании учебной деятельности – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий» [269, с. 49].

Для формирования у школьников учебной деятельности необходимо так строить учебный процесс, чтобы постепенно элементы самообучения, самостоятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в

этом процессе все большее и большее место. Д. Б. Эльконин указывал, что формирование учебной деятельности происходит в процессе постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя, отмечая, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля.

Таким образом, становление учебной деятельности включает совершенствование взаимосвязи ее компонентов, совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения, формирование субъектности учащегося.

Становление и формирование учебной деятельности предполагает соотнесение ее основных характеристик – конкретного учебного содержания, формы организации взаимодействия между ее участниками, особенности их общения с возрастными психологическими закономерностями и психологическими новообразованиями.

На этапе начального образования возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является главной и ведущей среди других видов деятельности учащегося. Именно она способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований возраста. Уже в 1-м классе в содержание учебной деятельности вводятся элементарные теоретические знания, понятия, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей. Усвоение понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению в систему универсальных учебных действий УУД. Важно, чтобы на протяжении всего начального образования полноценная и развернутая учебная деятельность была коллективно-распределенной. На этом возрастном этапе у учащихся появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы, основным показателем которых является ориентация учащихся не на результат решения задачи, а на овладение общим способом его достижения, что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности. Формируется самооценка и моральные чувства учащегося по отношению к учебной деятельности, осознается ее смысл. К концу начального обучения учащиеся становятся способными сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На этапе обучения в среднем звене ведущая деятельность меняется, вхождение в подростковый период характеризуется становлением интимно-личностного общения. Учебная деятельность сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся. Предметом усвоения в процессе учебной деятельности становятся системы теоретиче-

ских понятий. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками еще в младших классах, позволяют выполнить самостоятельную постановку учебных задач и самостоятельную оценку своих решений. Учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога, что свидетельствует об интериоризации учебных действий, особое значение при этом приобретает рефлексия.

В старшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональное самоопределение. Учебная деятельность в юношеском возрасте приобретает исследовательский характер. Усвоенные теоретические знания и способы учебной деятельности позволяют осуществлять индивидуальные или коллективные исследования, реализовывать проектную деятельность.

Все выше сказанное подчеркивает важность диагностики уровня сформированности учебной деятельности. А. К. Маркова (Маркова, 1990) предлагает следующие критерии:

1. *Сформированность ориентировочной основы деятельности:*

- понимание учащимся задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие учебной задачи;
- самостоятельная постановка школьником учебной цели;
- самостоятельный выбор способов действия в новом учебном материале.

2. *Состояние учебных действий:*

- какие учебные действия освоены учащимся, и в какой форме они выполняются (материальной, речевой, внутреннем плане), развернуто или свернуто, самостоятельно или при побуждении педагога;
- различает ли учащийся способ и результат действий;
- владеет ли учащийся несколькими приемами достижения одного результата.

3. *Степень сформированности самоконтроля и самооценки:*

- сформированность пошагового и итогового самоконтроля;
- способность планировать работу до ее начала;
- уровень самооценки учащегося;
- дифференцированность самооценки частей работы.

4. *Каков результат учебной деятельности:*

- объективный (правильность решения, временные затраты, выбор задач разной трудности);
- субъективный (значимость, смысл учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, вклад личных усилий).

Авторы пособия предлагают анализировать результативность учебной деятельности в процессе педагогического наблюдения, выбирая критериями проявления субъектности учащегося, а также на основании результатов педагогической диагностики выраженности характеристик познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных УУД. В приложении 3 представлены релевантные этим задачам методики педагогического наблюдения, позволяющие оценить динамику развития УУД. Качество учебной деятельности школьника может быть выявлено также критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, в ходе психологически продуманного устного опроса и в письменных контрольных работах. Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует об успешном становлении субъектности учащихся.

1.2.3. Содержание понятия «развивающее обучение»

Стремительные изменения в экономической и политической жизни общества повлекли за собой перемены и в образовательной практике. Стало очевидным, что образовательные цели, содержание образования, образовательные технологии, которые использовались 30-40 лет назад, устарели, поэтому возникла необходимость обозначить новые образовательные приоритеты, которые состояли в замене знаниевой парадигмы образования на компетентностную.

Традиционный знаниевый подход к определению целей образования ориентирует на объём знаний. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход предполагает перенос акцента с ЗУНов как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий.

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Идеи компетентностной парадигмы были зафиксированы в Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования, в которых процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Компетентная парадигма нашла свое воплощение в системно-деятельностном подходе, как основы для построения процесса обучения. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир - человек». В этом процессе ребенок выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. По мнению А. Г. Асмолова [7, с. 8] «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом».

Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога (переход из актуальной зоны развития в зону ближайшего развития и превращение ее в новую, расширенную зону актуального развития).

Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. Содержание обучения позволяет «вести за собой» развитие, аглавный источник развития - учебная деятельность, которая становится в полной мере развивающей.

Понятие «*развивающее обучение*» связано с именем В. В. Давыдова (Давыдов, 1986). Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, любая модель обучения в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности. Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Термин «развивающее обучение» остается неопределенным до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей, например, как отмечает Б. Б. Айсмонтас [2, с. 209]:

- какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- каковы главные психологические новообразования конкретного возрастного периода, которые должны быть сформированы под воздействием обучения;
- каковы содержание и способы осуществления этой деятельности, каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности;
- с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований;

Лишь ответив на эти конкретные вопросы, педагог будет готов использовать реальные средства обучения детей конкретного возраста, приводящие к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Соотношение обучения и развития представляет, по словам Л. С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (Выготский, 1991, с. 374). Это высказывание сохраняет свою актуальность до сих пор. Л. С. Выготский решал вопрос о соотношении обучения и развития, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, которые развиваются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и сверстниками. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение [2, с. 211].

В работах Л. С. Выготского нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений развивающего обучения. Его идеи были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным.

Таким образом, под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу. Учебный материал играет роль образовательной среды, средства, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Функция учителя меняется и заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- подготовка дидактического материала для работы;
- организация различных форм сотрудничества;
- исполнение функции наставника и эксперта (при необходимости);
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы;
- «запуск» рефлексивных процессов, обучение способам подачи обратной связи;
- создание условий для взаимного контроля, обмена мнением и самооценки.

Развивающее обучение предполагает разные виды сотрудничества в коллективно-распределенной деятельности: дидактические, ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность, кейс-стади и др.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям ребенка определенно-

го возраста. Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся уже способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добывания» (создания) новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде приращения знаний, умений, освоенных действий, опыта размышлений, сравнения, обсуждений, отношений. Таким образом, уже в самом процессе обучения школьник поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

Развивающее обучение создает возможности для становления субъекта учебной деятельности. Основой учения в структуре развивающего обучения является связь: «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Следовательно, усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

Е. Н. Селиверстова, раскрывая сущность развивающей функции обучения как ориентира для конструирования содержания образования, выделяет три уровня постановки «развивающих целей обучения, каждый из которых соотносится с определенной разновидностью формируемого у школьников познавательного опыта.

На *операционально-инструментальном* уровне учащийся выступает субъектом отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение и т.п.), который обеспечивается формированием у школьников совокупности логических знаний и логических умений, которые обуславливают усвоение логической структуры содержания предмета.

Деятельностно-инструментальный уровень характеризует опыт учащегося как субъекта целостной познавательной деятельности, для которого характерна «способность к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению «процессом «открытия» нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности» [207, с.141].

Личностный уровень характеризует учащегося как субъекта отношения к познанию, который характеризуется способностью учащегося к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познания, предполагающей, что «учащийся не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл» [207, с. 141].

Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить в процессе обучения, связывается в его сознании с выполнением действия (системы действий). Таким образом, учебные действия являются в процессе усвоения первичными. Знания носят вторичный характер и как стимулы учения, конкретные цели, орудия и инструменты познания вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу. Следовательно, предметом деятельности учения в структуре развивающего обучения является не усвоение как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе коллективного конструирования и осуществления которой и происходит усвоение. Поэтому развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

И. С. Якиманская, поддерживая идеи развивающего обучения, разработала лично ориентированный подход к организации обучения, выделив три его модели: *социально-педагогическую*, основанную на педагогике социального заказа – воспитать личность с заранее заданными свойствами; *предметно-дидактическую*, связанную с предметной дифференциацией, обеспечивающей индивидуальный подход в обучении; *психологическую*, основанную на признании различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии [272, с. 9].

Предметно-дидактическая модель направлена на выявление предпочтений учащегося к работе с материалом, разного предметного содержания, интереса к его углубленному изучению, ориентации учащегося к занятиям разными видами предметной деятельности. Технология дифференциации строилась на учете сложности и объема учебного материала (задания повышено-пониженной трудности), факультативные курсы, открывались классы с углубленным изучением предметов. Организация знаний по научным направлениям, уровню их сложности (программированное, проблемное обучение) признавалась основным источником лично ориентированного подхода к ученику. Создавалась ситуация, при которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития.

Раскрывая сущность дифференцированного обучения, В. Д. Еремеева [74, с. 73-82] подчеркивает, что технологическая культура педагога зависит от понимания и учета психологических и психофизиологических особенностей субъекта обучения, в ряду которых она выделяет пол, возраст, общую активность и эмоциональность как темпераментальные характеристики, индивидуальная специфика проявлений функциональной межполушарной асимметрии. Понятие функциональной межполушарной асимметрии неоднородно и включает четыре уровня: видовая асимметрия как тип специализации левого и правого полушария, индивидуальная базовая асимметрия (леворукость), индивидуальная адаптивная асимметрия, которая поддерживает формирование навыков учебной деятельности и ситуативная асимметрия, которая отражает динамику функционирования полушарий в осуществлении текущего психического процесса. Индивидуальность функционирования полушарий отражается в формировании индивидуальных когнитивных стилей (различия в способах восприятия информации и мышления: аналитический и синтетический, полезависимый и полезависимый, рефлексивный и импульсивный, узость и широта категоризаций и др.) [74, с. 79].

Дифференциация в обучении не только не потеряла своей актуальности, но и должна воплощаться в современной школе в индивидуальном образовательном маршруте, для построения которого необходимо:

- изучить индивидуальные и типологические особенности учащихся и групп;
- анализировать учебный материал, выделять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся;
- составить технологическую карту, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся;
- «программировать» обучение разных групп учащихся (в идеале – каждого ученика);
- организовать учебный процесс так, чтобы ученик мог выбирать его содержание, вид, форму при выполнении заданий, решении задач;
- организовать оперативную обратную связь, создать такую атмосферу на уроке (взаимоотношения учителя и ученика), которая раскрепощает учащихся;
- способствовать формированию мотивации успешности учения;
- активно стимулировать ученика к образовательной деятельности для самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- выявлять и оценивать способы учебной деятельности;

– обеспечивать контроль и оценку не только результата, но и процесса учения.

Построение педагогом дифференцированного обучения в современной развивающейся школе требует применения межсубъектных взаимодействий в процессе обучения и воспитания, главные принципы которых:

- равноценное, равноактивное, равносвободное и равноуникальное участие всех субъектов, при этом ученики воспринимаются не в ролевом статусе, а в субъектном;

- принцип равенства, независимо от статуса, опыта, возраста. В данном случае речь идёт о социально-смысловом равенстве (любой ребёнок – ценность), равенство прав на участие;

- равноценное распределение ответственности, которое проявляется в формулировании задач, корректировке способов решения, где каждый имеет право внести свои изменения, в оценке решения, в анализе результата, в праве предложить новую цель или ход действий.

Педагогика рассматривает личностный подход как гуманистический феномен, центральным содержанием которого является уважение личности ребенка, партнерство, сотрудничество, диалог, индивидуализация образования. Представления о личностно ориентированном образовании имеют разную концептуально-понятийную структуру (В. В. Сериков, С. В. Белова, В. И. Данильчук, Е. А. Крюкова, В. В. Зайцев, Б. Б. Ярмахов, Е. В. Бондаревская, Н. А. Алексеев, А. В. Зеленцова, И. С. Якиманская, С. А. Комиссарова, А. В. Вильвовская, М. М. Балашов, М. И. Лукьянова и др.).

В. В. Сериков выделяет три главных направления в разнообразии трактовок личностно ориентированного подхода [215, с. 16-17]:

1. Личностно ориентированный подход – общегуманистический феномен, основанный на уважении прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения и т.д.

2. Личностно ориентированный подход – цель, программа педагогической деятельности, базирующаяся на стремлении воспитать личность.

3. Личностно ориентированный подход – специальный вид образования, цель которого состоит в создании определенной образовательной системы, которая «запускает» механизмы функционирования и развития личности.

В основу модели личностно ориентированного образования, разработанной В. В. Сериковым, положена идея С. Л. Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. По мнению ученого, «личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а со-

здание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [215, с. 27].

Б. Б. Айсмонтас отмечает, что в концепцию личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской заложен принцип культуросообразности, предполагающий определение таких отношений между культурой и образованием, которые воспитывают и развивают ребенка как человека культуры [2, с. 41-46]. Это означает, что основным методом проектирования такого образования должен стать культурологический подход, компонентами которого являются: отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой; отношение к образованию как к культурному процессу; отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству.

И. С. Якиманской сформулированы принципы, в полной мере отражающие философию личностноориентированного образования и обучения [271, с. 13-14]:

1. Каждый ребенок уникален и неповторим в сочетании своих индивидуальных проявлений.
2. Ученик не становится личностью под влиянием обучения, а изначально ею является.
3. Школа должна не вооружить знаниями, умениями и навыками, а посредством их развить ученика как индивидуальность, создать благоприятные условия для развития его способностей.
4. Школа должна изучить, проявить, развить личность каждого ученика.

В тоже время И. С. Якиманская подчеркивает, что, несмотря на огромную роль развивающей функции в обучении, понятие «личностно ориентированное обучение» не тождественно понятию «развивающее обучение». Действительно, любое обучение является по сути развивающим, но не всякое личностно ориентировано. Безусловно, личностно ориентированное обучение есть развивающее обучение, но средства развития личности иные. Личностно ориентированный подход в обучении реализуется, по мнению И. С. Якиманской, только через субъектный опыт учащегося. Следовательно, основным методом проектирования личностно ориентированного обучения становится так называемый субъектно-личностный подход. И. С. Якиманская дает определение понятий «субъектный», «субъектность», говоря о субъектном опыте как об опыте, принадлежащем конкретному человеку. Субъектность же проявляется в избирательности учащегося к познанию мира. Субъектно-личностный подход в обучении предполагает отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести,

неповторимости. Обращение к ученику как к человеку, создание условий для развития естественных диалоговых и человеческих отношений, «очеловечивание» содержания обучения и воспитания развивают гуманитарный тип мышления учителя и способствуют инновационному преобразованию школы в целом.

1.3. Проблемное обучение как условие овладения обобщенными знаниями и общими принципами решения учебных задач

Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Идеи проблемного обучения мы находим в трудах Дж. Дьюи и Дж. Брунера. Дж. Дьюи противопоставил школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путем делания», т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Педоцентрическая концепция Дж. Дьюи оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в частности советской школы 20-х гг. Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и, чаще всего, далеко отстоящих от того, чем интересуются учащиеся. В работах Дж. Брунера отмечается доминирующая роль интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в советской школе в 60-х годах XX века в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника. В то время в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти. В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления.

В качестве отличительных признаков традиционного обучения, осуществляемого в знаниевой парадигме образования, выделяются следующие:

– знания усваиваются учащимся в готовом виде без обсуждения путей доказательства их истинности;

– усвоение, воспроизведение и применение знаний возможно в тождественных ситуациях;

– классно-урочная система предполагает «территориальное» объединение учащихся одного возраста и уровня подготовки в классы, которые сохраняют постоянный состав на весь период школьного обучения. При этом важно сказать, что учащиеся, собранные в класс, далеко не всегда становятся сообществом, включенным в коллективную познавательную деятельность;

Целевые установки традиционного обучения таковы: формирование системы знаний, овладение основами наук, формирование основ научного мировоззрения; всестороннее и гармоническое развитие каждого ученика. Традиционное обучение основывается на следующих концептуальных положениях, определяющих принципы обучения: научность, природосообразность, последовательность и систематичность, доступность, прочность, сознательность и активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Взаимодействие педагога и учащегося традиционно и характеризуется субъект-объектными ролевыми позициями.

Традиционное обучение обладает рядом достоинств, например, позволяет в короткие сроки в ознакомить учащихся со знанием основ наук и способов деятельности; обеспечивает прочность усвоения знаний и быстрое формирование практических умений и навыков; компетентное непосредственное управление педагогом процессом освоения содержания предупреждает появление пробелов в знаниях; коллективный характер усвоения знаний позволяет выявить типичные ошибки, совершаемые учащимися, и предложить способы их устранения.

А. А. Вербицкий [26] указывает на следующие противоречия традиционного обучения:

1. Между обращенностью содержания учебной деятельности и обучающихся в «прошлое», опредмеченное в знаковых системах основ наук, и ориентацией субъекта учебной деятельности на будущее содержание профессионально-практической деятельности. В связи с этим знания как таковые не приобретают личностного смысла, а становятся утилитарной основой для сдачи зачета, экзамена, ЕГЭ.

2. Противоречие между целостностью культуры и ее освоением через разные предметные области, что формирует дискретный, раздробленный образ мира. Культура в сознании учащегося предстает в виде статических частей, но не живого преобразующего мир процесса.

3. Противоречие между общественной социальной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающи-

мися. В рамках традиционного обучения это противоречие трудно преодолевается, так как ориентация образовательного процесса на передачу знаний не предполагает использования технологий, способствующих коллективному порождению смыслов в рефлексивной групповой деятельности.

Таким образом, недостатки традиционного обучения очевидны и обусловлены тем, что интенсивное техническое, экономическое, технологическое, культурное развитие мирового сообщества приводит к устареванию изучаемых основ наук, необходимости замены устаревшего знания на обновленное, современное, обращающее учащегося в будущее. Образовательная система, будучи очень консервативной, не успевает оперативно обновлять содержание образования. И поскольку традиционное обучение ориентировано больше на память, чем на мышление, то учащиеся вынуждены работать с большими потоками информации, стараясь запомнить и не успевая осмыслить. Именно поэтому современный образовательный тренд формулируется как включенность личности в непрерывное образование, которое позволяет современному человеку овладеть навыками проектирования, прогнозирования будущего на основе анализа больших потоков информации, и отбора актуального и необходимого знания для осуществления профессиональной деятельности.

В отечественной науке влияние на развитие теории проблемного обучения оказали С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, Д. В. Вилькеев, которые обосновали зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем и показали, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик. Это раскрыло и укрепило роль проблемной ситуации в обучении, проблемность в обучении стала рассматриваться как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся.

Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический) и бинарные – правила взаимодействия учителя и учащихся [2, с. 214]. На базе этой системы методов получили развитие авторские педагогические технологии, например, В. Ф. Шаталова.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя при оптимальной самостоятельности

сти первых, и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач [2].

Проблемное обучение может способствовать реализации двух целей: сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков и достигнуть высокого уровня развития способности к самообучению, самообразованию. Проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством учителя активно усваивают новые знания. Организованный учителем способ активного взаимодействия учащихся с проблемно представленным содержанием обучения направлен на самостоятельный поиск учащимися новых понятий и способов действия и обеспечивает особый способ мышления, прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности.

Недостатки проблемного обучения состоят в следующем: оно в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков, и следовательно, требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем другие типы обучения. Трудность управления проблемным обучением заключается в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).

Основаниями для проектирования учебной проблемной ситуации могут быть следующие актуальные противоречия:

- несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями;
- между старыми знаниями и новыми фактами, между житейскими и научными знаниями;
- необходимость выбора из многообразия систем имеющихся знаний той системы (подхода), которая соответствует изложенной проблемной задаче;

– необходимость использовать уже имеющиеся знания в новых практических условиях;

– наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа;

– наличие противоречия между практическим результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования этого решения.

Следовательно, в соответствии с объектом неопределенности, являющимся основанием для формулировки проблемы, в результате ее решения мы можем получить новое знание, новое умение, опыт творческой деятельности, развитие ценностно-эмоционального отношения к миру [123, 124].

Для создания проблемной ситуации необходимо учитывать следующее:

– задание основывается на актуальных знаниях и умениях, учащегося, и соответствовать его интеллектуальным возможностям;

– неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

– выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании;

– проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала;

– в качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п.

Проблемное задание и проблемная ситуация не тождественны. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Также в учебном процессе выделяются проблемные ситуации разного уровня: сквозная – стержневая для всего курса; комплексная – охватывает несколько тем; тематическая – охватывает круг вопросов, которые разбираются при изучении учебной темы и ситуационная, связанная с конкретными фактами и ситуациями на том или ином учебном занятии.

Этапы поиска решения в проблемной ситуации таковы:

- осознание проблемной ситуации и формулировка проблемной задачи;

- установление зависимостей между известными и неизвестными данными;

- разбивка основной проблемы на части и составление плана решения проблемы;

- актуализация знаний или (и) приобретение недостающей информации;
- выдвижение предположений решения проблемы;
- осуществление системы действий по нахождению решения проблемы;
- проверка решения;
- конкретизация результатов, установление полученных выводов с известными положениями, законами, зависимостями и пр.

Технологическое обеспечение проблемного обучения включает известные и широко описанные методы:

- проблемное изложение материала, в рамках которого учащиеся получают возможность анализировать убедительность аргументов, осваивают алгоритмы решения проблемных ситуаций;

- частично-поисковый метод, который предполагает активное вовлечение субъектов в процесс обсуждения и решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи и вопросы. Процесс поисковой деятельности даёт возможность учащимся освоить самостоятельно сложные действия, частично решить проблему. Применение эвристического метода позволяет учащимся самостоятельно выполнить некоторые поисковые шаги: увидеть, в чем состоит сущность проблемы; сформулировать гипотезу; предложить путь решения; построить доказательство; сделать выводы из полученных фактов;

- исследовательский метод предполагает включение субъектов в процесс формулировки проблемы, отбора предмета и методов исследования, составления его программы, отбора и участников эксперимента, участие в нем, обработку и анализ полученных результатов. И. Я. Лернер подчеркивает, что сущность исследовательского метода обусловлена его функциями [123, с. 103-106]. Во-первых, он формирует черты творческой деятельности, которые составляют содержание третьего элемента социального опыта, о котором было упомянуто выше. Во-вторых, организует творческое усвоение знаний, т.е. учит применять известные знания для решения проблемных задач. В-третьих, обеспечивает овладение методами научного познания. В-четвертых, исследовательский метод является условием формирования потребности в творческой деятельности.

Проблемная ситуация как ситуация актуального активизирующего затруднения является ключевым технологическим элементом системно-деятельностного подхода. Её целью является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности в виде идеи, гипотезы, версии, способов и продуктов деятельности (схемы, алгоритмы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.). Цикл образовательной

ситуации включает в себя основные технологические компоненты обучения:

- мотивацию деятельности,
- проблематизацию деятельности,
- личное или групповое решение проблемы участниками ситуации,
- демонстрацию образовательных продуктов,
- их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами,
- рефлексию результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Результаты урока допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Таким образом, технология проблемного обучения обеспечивает наличие стимула к активному поиску и самостоятельной учебной деятельности, активность, самостоятельность и творчество, творческое решение теоретических и практических задач, познавательный интерес к содержанию и методам учебного предмета, а также создает условия для творческой самореализации в учебном процессе.

1.5. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде

Психологическим основанием программированного обучения является бихевиоризм (Д. Локк, Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Уотсон), являющийся поведенческой концепцией, реализующей формулу научения «стимул – реакция – подкрепление». Поведенческая психология игнорирует роль человеческого сознания в процессе обучения, которое выступает как многократное повторение изучаемого материала, разделенного на мелкие порции информации, подлежащие механическому, подкрепляемому педагогом, усвоению.

Среди классиков отечественной психологии обучения и дидактики программированного обучения следует отметить Н. Ф. Талызину и П. Я. Гальперина, работы которых связаны с теорией поэтапного формирования умственных действий. Теория подчеркивает принципиальную общность внутренней психической и внешней физической деятельности человека. Умственное развитие учащегося и усвоение знаний и умений, по мнению авторов, происходят путем интериоризации, переходом внешней деятель-

ности во внутренний умственный план. Усвоения учебного опыта имеет этапность: от ознакомления с действием, ориентировкой, мотивацией до этапа автоматизированного действия.

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

В основу общей теории программированного обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, являющимися логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия. В программированном обучении учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые части. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой части материала следует проверка усвоения. Материал усвоен – осуществляется переход к следующей части. Это и есть шаг обучения: предъявление, усвоение, проверка. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему «шагу»; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Для закрепления реакции используется принцип немедленного подкрепления, обратной связи (с помощью словесного поощрения, подачи образца, позволяющего убедиться в правильности ответа, и др.) каждого правильного «шага», а также принцип многократного повторения реакций.

Сегодня под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (компьютера, программированного учебника, кинотренажера и др.)

С. Ф. Сергеев [210, с. 137-145] отмечает, что дидактику машинного обучения в советской психологии и педагогике связывают с идеями Л. Н. Ланды [118], который в отличие от классических поведенческих схем в обучении рассматривает алгоритмическое управление не только внешними, но и внутренними (умственными процессами). По мнению Л. Н. Ланды алгоритмизация обучения ведет к созданию умственных алгоритмов, «правильному мышлению», что полезно при обучении детей с дефектами мышления и умственно отсталых.

Объективно программированное обучение отражает, применительно к сфере образования, тесное соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управленческих функций во всех сферах общественной деятельности. Для повышения эффективности управления процессом учения необходимо использовать

достижения всех наук, имеющих отношение к этому процессу, и прежде всего кибернетики – науки об общих законах управления. Поэтому развитие идей программированного обучения оказалось связанным с достижениями кибернетики, которая задает общие требования к управлению процессом учения. Реализация этих требований в обучающих программах на данных психолого-педагогических наук, изучающих специфические особенности учебного процесса.

Выделяют два варианта программированного обучения. Первый связан с линейными последовательными шагами учебного процесса (Б. Скиннер), а второй – с разветвленными программами, допускающими древовидную форму обучающей программы с ответвлениями, учитывающими трудность задач и успехи обучаемого (Н. Краудер). Линейные программы рассчитаны на безошибочность «шагов» всех учащихся, т.е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них. В разветвленных программах, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие познавательную деятельность в основном восприятием и памятью.

В настоящий момент всеобщая компьютерная грамотность, многообразие и доступность обучающих программ делают программированное обучение самым востребованным направлением обучения всех уровней.

Однако программированное обучение эффективно лишь при решении ограниченного класса задач, связанных с изучением структурированной информации. Ограничения программированного обучения таковы:

- программированное обучение не использует положительных сторон группового обучения;
- оно не способствует развитию инициативы и свободного выбора учащихся, поскольку программа «все время ведет учащегося за руку»;
- с помощью программированного обучения можно обучить лишь простому фактическому материалу;
- программированное обучение игнорирует достижения психологии, изучающей динамику усвоения знаний;
- программированное обучение не дает возможности получить целостную картину об изучаемом предмете и представляет собой «фрагментарное обучение» [212, с. 13 – 38].

Интерес к программированному обучению в 70–80-е годы XX века стал падать в связи с активным распространением идей педагогики сотрудничества, личностно ориентированной развивающей педагогики. В образовательном процессе в дальнейшем стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения, главным образом для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков.

В последние годы программированное обучение стало возрождаться на новой технической основе (ЭВМ, телевизионные системы, микрокомпьютеры и др.) в форме компьютерного, или электронного обучения. Современные технические возможности позволяют почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Мировые события, связанные с пандемией, обучение в цифровых средах сделали единственным возможным осуществление образовательного процесса на всех уровнях.

Современные компьютерные технологии моделирования, обработки и передачи информации позволяют реализовать практически любые дидактические идеи, возникающие и используемые в традиционном школьном и профессиональном обучении. Это привлекает в сферу электронного образования широкий круг педагогов и энтузиастов, искренне верящих в возможность появления и реализации принципиально новых, эффективных методов обучения. Вера в силу технологии служит катализатором создания новых классов обучающих систем и машин.

Основные вопросы, рассматриваемые во всех вариантах педагогического знания, связаны с решением проблемы эффективного управления учебным процессом. При этом делается акцент на обеспечении взаимодействия между преподавателями и учениками, активными элементами обучающей среды и ее обучающим и воспитывающим контентом, образовательной средой и личностно-мотивационной, когнитивной сферами учеников.

Переход к компьютеризированному обучению в настоящее время обусловлен спецификой массового обучения в информационном мире. Скорость появления актуальных знаний опережает возможности систем образования по их освоению и присвоению. Цифровые технологии меняют мышление, способы общения и сам процесс учения. Устоявшиеся способы организации учебной деятельности начинают отмирать, обучающийся получает возможность быстрого перехода в любой контекст: текст, звук, видео, цифры, изображения, иной язык, при этом часть памяти доверяется цифровому устройству, в котором можно найти ответ на практически любой вопрос. Школа, в целом, остается недружественной к цифровым технологиям. Но становится понятным, что нельзя готовить к будущему уста-

ревшими методами. Современный человек должен ориентироваться в глобальных проблемах, глобальных идеях, владеть преадаптивными технологиями поиска решений, критического мышления, творчества, изобретательства, командной работы.

В связи с этим возникают проблемы подготовки и переподготовки квалифицированных педагогических кадров, которые после окончания высшего учебного заведения становятся носителями уже устаревшего знания. Замена педагога как «носителя устаревающего знания» компьютерной программой, цифровой средой, на первый взгляд кажется вполне логичной. Но тенденция к массовому охвату компьютерными технологиями всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и сферы образования, требует серьезного обсуждения смысловых ориентиров и целей образовательной практики, и адекватных ответов со стороны создателей систем обучения.

1.6. Цифровизация образовательного процесса

1.6.1. Дидактическая концепция цифрового обучения и профессионального обучения

Отличительной особенностью современного периода развития общества является процесс информатизации всех областей человеческой деятельности, который связан не только с совокупностью современных технологических средств работы с информацией, но и со значительными преобразованиями в образе жизнедеятельности и психологии человека: с трансформацией мышления, воображения, коммуникативных навыков, моральных ориентиров.

Системная цифровизация образования и связанные с ней вопросы здоровьесбережения, педагогики, дидактики, психологии развития стали основанием для серьезных междисциплинарных исследований. Массовый и одновременный переход школ к дистанционному образованию сделал необходимым обсуждения проблем, связанных с реализацией в цифровом пространстве полноценной учебной деятельности, которая является условием становления учащегося как субъекта учебной деятельности.

Анкетирование учащихся 7-11 классов школ города Владимира и Владимирской области (N=362), выполненное в апреле 2020 в рамках исследовательского проекта РФФИ ПИ РАО, позволило более четко представить тенденции к улучшению/ухудшению условий становления субъекта учебной деятельности в условиях перехода обучения в режим онлайн.

Ответы учащихся констатируют снижение мотивации к обучению на статистически достоверном уровне ($p < 0,05$). В качестве главных демотиваторов выступают: увеличившееся количество домашних заданий и необходимость проводить долгие часы за учебной работой, ограничение жизненного пространства. Снизилась способность к восприятию учебного материала (в оценке учащихся всех классов на статистически достоверном уровне). Следовательно, можно говорить о неполном формировании ориентировочной основы учебной деятельности. Отметим, что в тех условиях, в которых оказалась школа, педагоги в еще большей степени сосредоточились на знаниевых компонентах по учебному предмету (об этом свидетельствуют цифры, подтверждающие увеличение количества заданий).

Данные, полученные по отношению к выполнению репродуктивных и продуктивных действий, входят в противоречие с данными, характеризующими формирование ориентировочной основы: по мнению учащихся, переход в режим онлайн упростил выполнение заданий репродуктивного, продуктивного и творческого типа, что невозможно при нарушении формирования ориентировочной основы учебных действий. Можно предположить, что обучение в дистантном режиме дает учащемуся использовать многочисленные готовые решения, размещенные в сети.

Л. Ф. Обухова (Обухова, 1996) отмечала, что процесс развития учебной деятельности – это процесс «передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев». Мгновенная утрата возможности существовать внутри совместной деятельности приводит к тому, что учебные действия не интериорируются. Ссылаясь на исследования Г. А. Цукерман [259], можно утверждать, что утрата сотрудничества со сверстниками лишает учащегося еще одного важного основания для благополучного психического развития. Это объясняется тем, что учитель, передавая звенья учебной деятельности, оставляет за собой функцию контроля, оставаясь при этом «носителем целей и смыслов» учебной деятельности. При кооперации со сверстниками учащийся получает опыт контрольных и оценочных действий, высказываний, что создает возможность для овладения учебной деятельностью в ее полной структуре.

В целом, можно говорить о недостаточности формирования мотивационно-целевого, ориентировочного и исполнительского компонентов учебной деятельности в режиме цифрового обучения. Формирование метапредметных УУД (коммуникативных и регулятивных) в дистантном режиме также имеет очень сомнительные перспективы. Воспитательный процесс остается практически вне влияния школы, педагога.

Поскольку процесс цифровизации образования уже не может быть остановлен, перед педагогическим сообществом стоит серьезная задача,

которая состоит в поиске оптимального сочетания форматов онлайн и офлайн обучения. Актуальность и значимость цифровизации образовательного процесса вызвана необходимостью адаптации системы образования и обучения к запросам цифровой экономики и цифрового общества. Целый ряд федеральных стратегических документов подчеркивают значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации в области цифровой экономики и цифрового образования:

- 11 Указы Президента Российской Федерации № 761 от 01.06.2012 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», № 646 от 05.12.2016 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации».

- Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203.

- Концепция информационной безопасности детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 2.12.2015 г. № 2471-р.

- Федеральный закон РФ от 27.07. 2006 г. №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (ред. от 18.03.2019 г.).

- Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы»;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»);

- Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

В *дидактической концепции* цифрового профессионального образования и обучения, разработанной группой авторов под руководством В. И. Блинова [62, с. 6], подчеркивается, что процесс цифровизации образования имеет две стороны:

- во-первых, формирование цифровой образовательной среды, как совокупности цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов;

во-вторых, глубокая модернизация образовательного процесса, призванного обеспечить подготовку человека к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Факторами, порождающими потребность в построении цифрового образовательного процесса, выступают три тенденции, характеризующие становление цифрового общества:

- цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к профессиональным компетенциям;
- активное развитие новых цифровых технологий, формирующих цифровую среду и развивающихся в ней;
- цифровое поколение (новое поколения обучающихся, которые активно используют цифровые технологии в социальной практике).

Цель трансформации образовательного процесса состоит в создании гибкой и адаптивной образовательной системы, которая максимально использует дидактический потенциал цифровых технологий. Цель трансформации цифровых технологий состоит в их адаптации для эффективного решения педагогических задач.

В концепции сформулированы значимые *образовательные результаты цифровизации*:

- персонализация образовательного процесса, основанная на построении индивидуальных образовательных траекторий;
- расширение возможностей для использования различных индивидуальных и командных форм организации учебной деятельности;
- вовлечение каждого обучающегося в активную деятельность на протяжении всего занятия, повышение темпа учебной деятельности, обеспечение рационального использования времени учебных занятий;
- обеспечение проектного характера учебной деятельности, интеграция теоретического и практического обучения;
- обеспечение одновременности разных видов деятельности обучающихся в классе;
- создание новых и расширение существующих возможностей для педагогически результативной социализации, профессионального образования и обучения лиц с ОВЗ;
- обеспечение оперативной обратной связи с учеником, быстрого и объективного оценивания учебных результатов непосредственно в ходе выполнения учебных заданий;
- фиксация и мониторинг образовательных результатов на основе технологий накопительного оценивания (портфолио);

– освобождение педагога от рутинных операций, общая экономия рабочего времени педагога [62, с. 8].

Построение цифрового образовательного процесса требует разработки нового направления педагогической науки – *цифровой дидактики*, которая понимается как отрасль педагогики, как научная дисциплина об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде. Цифровая дидактика преемственно использует основные понятия и принципы традиционной (доцифровой) дидактики как науки об обучении, дополняя и трансформируя их применительно к условиям цифровой среды, и выступает основой для проектирования деятельности и взаимодействия обучающегося и педагога в процессе освоения тех или иных профильных областей, дисциплин, модульных курсов.

Многие цифровые технологии обладают *дидактическим потенциалом*, характеристиками которого являются:

- свобода поиска информации в глобальной информационной сети;
- персональность – наличие неограниченных возможностей для персональной настройки на потребности и особенности каждого обучающегося;
- интерактивность – способность обеспечивать многосубъектность в процессе коммуникации и взаимодействия;
- мультимедийность/полиmodalность – влияние на различные каналы восприятия (слуховой, зрительный, двигательный) в учебном процессе;
- гипертекстовость – свобода перемещения по тексту, сжатое изложение информации (например, в форме инфографики), модульность текста, свертывание-развертывание информации, и т.д.;
- субкультурность – соответствие привычному образу жизни для современного молодого поколения, узнаваемость, близость.

Социально-психологические особенности современного «цифрового» поколения должны быть выделены и обсуждены педагогическим сообществом для того, чтобы внести коррективы в специфику целеполагания, принципов, подходов к формированию содержания, форм и методов цифровой дидактики. При этом важно отмечать не только негативное влияние цифровых технологий на процессы развития, социализации и воспитания молодого поколения, но и выделить «сильные» характеристики обучающихся, и опираться на них в образовательном процессе.

С одной стороны, для современных учащихся характерны следующие особенности:

- *мышление отличается поверхностностью и фрагментарностью*, поскольку оно сформировано короткими сообщениями соцсетей. Современный формат сообщения – это мини-новости и короткая статья, поэтому

можно наблюдать снижение мотивации к учению, проявляющейся в отказе от привычных форм учебной деятельности. Познавательный интерес удовлетворяется при помощи различных материалов, размещенных в интернете. Познавательное развитие характеризуется недостаточным уровнем развития теоретического мышления, отсутствием в мыслительном процессе фазы размышления, обдумывания, мозаичностью, «клиповостью» мышления, спонтанной переключаемостью внимания и, соответственно, его низкой концентрацией, поддержка которой нуждается во внешних ярких стимулах, неспособность читать и понимать большие по объёму тексты, ограниченность лексики, недостаточно развитое творческое воображение»;

– *эмоционально-волевое развитие* – бедность сенсорного опыта, упрощённая картина реальности, недостаточно развитый эмоциональный интеллект и социально-коммуникативные навыки, при этом – неприятие одиночества и желание постоянно быть на связи; невысокий уровень волевой саморегуляции, гедонизм, уверенность в собственной оригинальности и исключительности, или, напротив, очень заниженная самооценка;

– *социальное развитие* – новые способы потребления услуг, информации, новостей, отсутствие долговременных пристрастий в одежде, музыке, кино; нет интереса к долгосрочному планированию будущего, которое тревожно и непонятно, планируются только понятные цели: сдать экзамены, закончить школу, поступить в вуз; отсутствие ярких субкультур, инфантилизм, отсутствие готовности к кооперации, сотрудничеству, неустойчивые морально-этические представления о поведении личности в цифровом пространстве. Причиной этого, в первую очередь, является цифровая социализация, как условие становления личностной идентичности. Важнейшая педагогическая задача состоит в том, чтобы процесс сетевой социализации сделать управляемым.

С другой стороны, современные дети и подростки превосходят и родителей, и педагогов в свободной ориентации в цифровых технологиях, демонстрируют постоянное стремление к новизне и самосовершенствованию, способность к параллельной обработке разных потоков информации, склонность к использованию разных источников информации, высокую скорость переработки информации и принятия решений, стремление к самовыражению, предпочтение партнёрского типа отношений иерархическому, открытость к межкультурному общению. Среди «продвинутых» пользователей информационными ресурсами появилась категория обучающихся, обладающих высокой учебной самостоятельностью, нацеленных на самообразование и саморазвитие и формирующих свой образовательный маршрут, объединяющий учебу, профессиональную деятельность и личностное развитие.

Однако серьезным препятствием решения задач цифровой дидактики является факт того, что многие педагоги, успешно прошедшие этап адаптации к цифровым технологиям, сохраняют убеждения о том, что процесс обучения должен сохранить традиционный характер.

Выделяются очевидные *закономерности*, определяющие особенности цифрового образовательного процесса:

- распространение и развитие различных форм цифрового обучения, которые могут осуществить «сборку» персональных образовательных маршрутов из модулей и коротких программ, реализуемых разнообразными образовательными организациями;

- формирование новых требований к содержанию образования, снижение роли знаниевого компонента и повышение роли деятельностного содержания образования;

- размывание границ между общим, средним и профессиональным и высшим образованием. Скорее всего, в будущем значение будет иметь не документ об образовании определенного типа и профиля, а профессионально-образовательное портфолио, фиксирующее набор образовательных программ и компетенций, освоенных человеком, его «цифровой след» в образовательном процессе;

- повышение роли учебной самостоятельности студента. Цифровые технологии позволяют создать среду, насыщенную многообразными образовательными ресурсами, которые позволят при поддержке со стороны педагогов, тьюторов осмыслить и сформулировать собственный образовательный запрос и сформировать индивидуальный образовательный маршрут;

- в условиях цифровизации образовательного процесса возрастает роль активных и интерактивных форм и методов обучения. Роль «пассивных» форм учебной работы (лекции, традиционные семинарские занятия) снижается, при этом возрастает роль педагогических технологий, основанных на собственной активности учащихся, интерактивной коммуникации, командной работе, групповой и индивидуальной рефлексии, проектной деятельности, игровых технологий, решение кейсов, групповых дискуссий;

- в условиях цифровизации образовательного процесса деятельность педагога состоит не в её упрощении, а в повышении степени её интеллектуальности и творческого характера, в том числе благодаря автоматизации рутинных операций (конструирование учебной программы, проектирование сценария учебного занятия, подбор учебного содержания и материалов к занятию, проверка работ обучающихся и т.д.);

- в цифровом образовательном процессе технологии и методы обучения приобретают свойство учебного содержания, которое важно усво-

ить. Например, технология развития креативности, критического мышления, коммуникации, командной работы. Это обеспечивает реализацию идей ФГОС, согласно которым основным источником развития выступают способы познавательной, коммуникативной, организационной, самообразовательной и другой деятельности;

– процессы цифровизации позволяют развивать способы предъявления информации, которые становятся более компактными и удобными для быстрого восприятия и использования. Эти способы усваиваются (интериоризуются) уже на ранних этапах современного детства, соответственно меняется и сам стиль мышления обучающихся, «...он перестаёт быть нарративным (повествовательным, требующим вербального «объяснения нового материала», и связанным с самостоятельным освоением объёмных текстов) и становится инфографическим, наглядно-логическим, основанным на совместной работе обоих полушарий головного мозга» [62, с. 29].

Таким образом, *объектом цифровой дидактики* является процесс профессионального образования (обучения), реализуемый в условиях цифровой образовательной среды, с применением цифровых технологий и средств обучения, направленный на достижение целей, соответствующих требованиям цифровой экономики и цифрового общества, и учитывающий образовательно-значимые особенности цифрового поколения обучающихся.

Предметом цифровой дидактики выступает процесс обучения как система организации процесса учения в цифровой образовательной среде, включая:

- цели (ожидаемые результаты) обучения, поставленные в соответствии с требованиями цифровой экономики и цифрового общества;
- содержание обучения и требования к его формированию;
- формы и методы организации процесса обучения, основанные на использовании возможностей цифровых технологий для персонализации, педагогически целесообразной виртуализации, и координации образовательного процесса;
- организационные формы, технологии и методы обучения, обеспечивающие максимальное использование дидактических возможностей цифровых технологий для достижения поставленных целей обучения;
- средства обучения, в том числе цифровые – сетевые (онлайн) и программно-аппаратные, объединённые в единый интеллектуальный комплекс;
- влияние цифрового образовательного процесса на развитие общества и экономики [62, с. 31 – 32].

Образовательные результаты цифрового образовательного процесса, связанные с формированием общей готовности человека к жизни в цифровом обществе и эффективной деятельности в условиях цифровой экономики, формируются поэтапно:

- на этапе начального и основного общего образования происходит *освоение фундаментального ядра образования*, включающего заданный комплекс метапредметных умений (УУД);

- на завершающем этапе основного общего образования и в рамках среднего общего образования обеспечивается формирование опыта применения умений, составляющих фундаментальное ядро образования, в социально значимой деятельности, на основе чего формируется функциональная грамотность выпускника общеобразовательной школы (цифровая, коммуникативная, информационная, технологическая, правовая, экологическая, гражданская, валеологическая и т.д.);

- на этапе среднего профессионального образования на основе функциональной грамотности формируется заданный комплекс универсальных и общепрофессиональных компетенций;

- дополнительное профессиональное образование, профессиональное обучение могут быть направлены на развитие и дополнение общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в отдельных случаях – в сочетании с универсальными.

Собственно цифровые компетенции (digital skills) составляют особую группу ожидаемых результатов образования и обучения, и могут быть отнесены либо к универсальным компетенциям (soft skills), либо к профессиональным компетенциям (hard skills).

При этом необходимо учитывать принципиально новые воспитательные задачи, которые ставит перед образованием цифровая эпоха, например:

- развитие готовности к непрерывным изменениям (адаптивности, толерантности к неопределённости), что требует определённой трансформации привычной системы ценностей;

- воспитание социальной ответственности в системе отношений «человек – цифровые средства – общество», где существует высокий риск манипуляции или эксплуатации человека человеком с использованием цифровых средств;

- формирование внутренней границы между виртуальным и реальным мирами, развитие способности дифференцировать эти миры;

- педагогическое сопровождение процесса сетевой социализации обучающегося и формирование культуры сетевой коммуникации;

– развитие способности критически анализировать информацию.

Средствами цифровой дидактики являются персонализированный образовательный процесс, цифровые педагогические технологии и метацифровые образовательные комплексы, цифровые образовательные ресурсы [62, с. 38].

Дидактические принципы цифрового образовательного процесса профессионального образования и обучения, в целом, мало отличаются от традиционных дидактических принципов обучения и включают:

- *принцип персонализации*, который реализует свободу выбора обучающегося (с учётом степени его зрелости и самостоятельности) в постановке учебных целей, проектировании индивидуального образовательного маршрута;

- *принцип доминирования* процесса учения учащегося, деятельность педагога рассматривается как вспомогательный, поддерживающий процесс;

- *принцип целесообразности* отбора цифровых технологий и средств обучения, обеспечивающих достижение результата образовательного процесса;

- *принцип гибкости* и адаптивности представляет собой возможность гибкой настройки цифрового образовательного процесса для каждого учащегося с учетом его психофизиологических, интеллектуальных возможностей;

- *принцип успешности* в обучении обеспечивается доминирующей ролью этапа закрепления в дидактической цепочке «объяснение – закрепление – контроль»;

- *принцип обучения в сотрудничестве* и взаимодействии поддерживает построение учебного процесса на основе процесса активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая) между обучающимися и педагогами;

- *принцип практико-ориентированности* отвечает задачам связи обучения с жизнью;

- *принцип нарастания сложности* (от простого к сложному, и от сложного к простому);

- *принцип избыточности* образовательной среды (избыточность ресурсных возможностей для построения индивидуального образовательного маршрута);

- *принцип полимодальности (мультимедийности)*;

- *принцип включённого оценивания* реализуется за счет обратной связи о ходе и результатах выполнения задания.

В цифровом образовательном процессе *функции педагога* претерпевают изменения:

- проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, а также средств оценивания, и на этой основе создание локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями;
- проектирование сценариев учебных занятий на основе оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий;
- организация индивидуальной и командной, самостоятельной, проектной, распределенно-сетевой деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде;
- проектирование и организация ситуаций образовательно-значимой коммуникации, в т. ч. сетевой;
- организация рефлексивных обсуждений личностно значимого опыта;
- формирование и развитие критического мышления в процессе поиска и отбора информации в цифровой среде;
- постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими с тем же обучающимся (учебной группой, проектной командой).

К *рискам цифровизации* образовательного процесса можно отнести:

- риск деформации мышления (формирование технократического мышления), мировоззрения и ценностных ориентаций, поскольку с цифровизацией образования могут утратиться воспитательные цели;
- риск преувеличенной оценки возможностей цифровой образовательной среды, цифровых ресурсов и средств обучения, в сочетании с недооценкой значимости человеческого фактора в образовательном процессе. Предполагается, что переход к цифровому образованию приведет к существенному уменьшению роли педагога в образовательном процессе с резким повышением значения самообучения с помощью цифровых технологий. Однако, как отмечают авторы концепции «Образование для сложного общества» [151, с. 77], «...обучение от человека к человеку, по всей видимости, и впредь будет оставаться ключевым процессом развития, самой эффективной формой обучения и в случае направляемого, и в случае самоуправляемого обучения»;
- риск подмены цифровизации образования «*оцифровкой*», для которой характерно использование в оцифрованном виде традиционных дидактических элементов образовательного процесса (содержания, форм и ме-

тодов обучения, системы оценивания и контроля знаний) без какой-либо принципиальной их трансформации;

- риск диктата разработчиков цифровых средств, который вызван реактивным поведением педагогов относительно использования цифровых средств и несформированностью педагогических требований к цифровым образовательным продуктам. Разработчики цифровых продуктов, слабо ориентируясь в педагогических целях и дидактических принципах, продвигают цифровые продукты, иногда не имеющих прямого отношения к целям обучения;

- этические риски цифровизации образовательного процесса обусловлены накоплением и прозрачностью разнообразной информации о субъектах, вовлечённых в образовательный процесс, а также с её возможными утечками;

- управленческие риски процесса цифровизации образования связаны с подменой задач воспитания, обучения и развития учащегося на задачи, связанные с упрощением процесса образования и повышением его управляемости;

- ориентация на формальные показатели цифрового образования (наличие скоростного Интернета, цифровой техники количество разработанных онлайн-курсов и др.).

Оценка эффективности цифрового образования потребует организации научных исследований, комплексного мониторинга процесса цифровизации, создания сети экспериментальных площадок на базе образовательных организаций, системного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, разработки методических рекомендаций для педагогов, кураторов групп (классных руководителей), педагогов, психологов по работе в условиях цифрового образовательного процесса.

1.6.2. Методологические основы формирования цифровой образовательной среды

Информатизация образования привела к широкому применению в образовании компьютерных и других инновационных информационных технологий, что актуализировало потребность в разработке и проектировании не только инновационной образовательной среды, как одного из обязательных условий реализации образования на современном этапе, но и цифровой образовательной среды, в рамках которой может осуществляться онлайн-обучение.

Необходимость проектирования образовательной среды обосновывается теоретиками экологической психологии в работах таких ученых, как В.

В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Т. Г. Иволшина, В. И. Панов, В. А. Ясвин, И. А. Баева, Е. А. Климов и других. Т. В. Менг утверждает, что «образовательная среда включается в объект восприятия и является одним из исходных оснований для построения и исследования познавательных и психических процессов, а также основанием для разработки методов формирования и коррекции процессов развития личности» [144, с. 10]. По мнению Л. С. Выготского, среда и взаимодействия в среде выступают в роли источников развития личности и её специфически человеческих свойств.

Необходимость создания цифровой образовательной среды вызвана осознанием потребности создания условий, способствующих активному взаимодействию личности с современной окружающей действительностью, для которой характерен быстрый процесс информатизации. Информатизация общества, как уже было указано ранее, стала причиной информатизации образования как одного из его социальных сфер. Роль инновационной образовательной среды в условиях информатизации общества и модернизации образования состоит в обеспечении достижения целей личности, общества и государства. Информатизация образования основывается на применении инновационных информационных технологий. Сегодня происходит переосмысление роли компьютерных технологий, их роли в системе образования ввиду стремительного развития возможностей сети Интернет. Понятие «компьютерные технологии» вытесняются понятиями «электронные технологии», «цифровые технологии», поэтому целесообразно говорить о развитии цифровых сред, в том числе и в системе образования. Цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования.

Приказом Министерства просвещения от 2 декабря 2019 г. N 649 была утверждена в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» Целевая модель цифровой образовательной среды. В приложении к Приказу N 649 представлены ее определение, содержание, особенности внедрения, цели и задачи.

Задачей проекта «Цифровая образовательная среда» является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В качестве главных ориентиров построения ЦОС приводятся следующие цифры:

- к 2024 году целевая модель цифровой образовательной среды должна быть внедрена по всей стране;
- современные цифровые технологии должны быть внедрены в образовательные программы 25% общеобразовательных организаций 75 субъектов Российской Федерации для 500 тысяч детей;

- 100% образовательных организаций в городах должны быть обеспечены Интернетом со скоростью соединения не менее 100 Мб/с, в сельской местности – 50 Мб/с;

- должна быть создана сеть центров цифрового образования, охватывающая в год не менее 136 тысяч детей.

В Письме Министерства просвещения РФ от 16 апреля 2019 г. N МР-507/02 «О перечне оборудования для внедрения целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях» указан примерный перечень оборудования: МФУ (принтер, сканер, копир) – 1; ноутбук для управленческого персонала – 6; ноутбук учителя – 1; интерактивный комплекс – 1; ноутбук мобильного класса – 15; вычислительный блок интерактивного комплекса – 1.

Разработка целевой модели цифровой образовательной среды включает целевые модели: системы управления обучением, построения индивидуальных учебных планов, базового профиля цифровых компетенций обучающегося, объективного оценивания обучающихся и сервисов, контента для педагогов и родителей.

Разработка федеральной информационно-сервисной платформы ЦОС направлена на решении следующих задач:

– совершенствование управления образовательными организациями и сферой образования;

– создание условий для активного применения цифровых сервисов образовательного контента всеми участниками образовательного процесса;

– формирование сообщества «горизонтального обучения» среди обучающихся и педагогов, разработка системы фиксации «цифрового следа» и выстраивания индивидуальной траектории обучения;

– создание онлайн-платформы открытого педагогического образования;

– автоматизация решений формирования отчетности.

Условием реализации задач является, несомненно, медиаинформационная грамотность педагога, под которой понимается «совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами» [144]. Медиаинформационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, цифровыми), любыми типами информационных ресурсов.

Приводим адреса некоторых электронных платформ педагогического образования: Национальная электронная платформа педагогического обра-

зования <https://neppo.ru/>; Единое окно доступа к информационным ресурсам <http://window.edu.ru/>; Платформа ЛЕСТА, предоставляющая широкий спектр информационных ресурсов: школьные учебники и пособия, доступы к электронным ресурсам; курсы и вебинары; методические материалы; атласы по географии и истории; материалы для подготовки к Всероссийским проверочным работам; тренажеры.

Важно указать на правовой аспект использования материалов из интернета. Любое опубликованное издание защищено законом (даже те, что не напечатаны на бумаге). Неверно считать, что ресурсы, размещенные в сети Интернет, могут автоматически использоваться в учебных курсах только потому, что это делается для образовательных целей. Нарушение авторских прав влечет одинаковые последствия независимо от того, произошло это в области образования или коммерции. В статье 1274 ГК «Свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях» указано: «Допускается без согласия автора ... и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования:

1) цитирование в оригинале и в переводе в научных, полемических, критических, информационных, учебных целях, в целях раскрытия творческого замысла автора правомерно обнародованных произведений *в объёме, оправданном целью цитирования*, включая воспроизведение отрывков из газетных и журнальных статей в форме обзоров печати;

2) использование правомерно обнародованных произведений и отрывков из них в качестве иллюстраций в изданиях, радио- и телепередачах, звуко- и видеозаписях учебного характера *в объёме, оправданном поставленной целью*».

Целевая модель цифровой образовательной среды (далее ЦОС) разработана в целях развития и регулирования цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, воспитания. Целевая модель ЦОС регулирует отношения участников ЦОС, связанные с созданием и развитием условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

ЦОС включает в себя *электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий* и соответствующих *технических средств*, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Внедрение Целевой модели ЦОС осуществляется в рамках проведения эксперимента по внедрению федеральной информационно-сервисной платформы ЦОС (далее – платформа ЦОС) на основании порядка и условий проведения эксперимента, утверждаемых Правительством Российской Федерации. Платформу ЦОС образуют *информационные системы и ресурсы в сфере образования (ИСиР)*.

Цифровые образовательные ресурсы должны обеспечивать по возможности каждому обучающемуся возможность самостоятельного выбора способов и приемов учебной деятельности, стратегии и методов образования, формы, вида организации и содержания учебного материала.

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) доступна в режиме online по электронному адресу: www.school-collection.edu.ru. Материал с помощью ЦОР может быть представлен в виде: презентаций, компьютерных игр, интерактивных программ, тестов, графических демонстрационных материалов; видео или тематических роликов. Классификация ЦОР будет представлена в настоящем пособии в параграфе, описывающем цифровые технологии.

Целью ЦОС является обеспечение предоставления равного доступа к (ИСиР) платформы ЦОС всем субъектам сферы образования, поставщикам цифрового образовательного контента и потребителям цифрового образовательного контента. Равный доступ способствует повышению качества знаний, совершенствованию умений, навыков, компетенций и квалификации, обмену опытом и практиками, построению индивидуального учебного плана, осуществлению мониторинга освоения образовательных программ с использованием средств обучения и воспитания, представленных в электронном виде, в том числе электронных образовательных и информационных ресурсов, средств определения уровня знаний и оценки компетенций.

Достижение цели Целевой модели ЦОС, осуществляется посредством создания и развития ИСиР платформы ЦОС;

- формирования информационно-телекоммуникационной и технологической инфраструктуры государственных и муниципальных общеобразовательных организаций;

- обеспечения образовательных организаций высокоскоростным доступом к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»;

- развития технологий, направленных на повышение эффективности функционирования системы образования, включая деятельность образовательных организаций за счет автоматизации процессов;

- развития технологий анализа массивов больших данных с возможностью представления отчетов в режиме реального времени участникам ЦОС;

- создания возможностей для построения индивидуальных учебных планов обучающихся;
- организации образовательного процесса с применением цифрового образовательного контента и ИСиР платформы ЦОС при реализации образовательных программ;
- организации коммуникационной среды в формате проектной деятельности и формирования сообществ участников образовательного процесса в целях обмена профессиональным опытом, реализации практики наставничества.

Приказ Министерства просвещения регулирует создание, внедрение и эксплуатацию региональных ИСиР, направленных на повышение эффективности функционирования системы образования на основе ведения административно-управленческих функций, сопровождающих образовательный процесс:

- ведение электронного документооборота;
- планирования финансово-хозяйственной деятельности;
- электронного дневника;
- электронного журнала;
- электронного расписания;
- электронной библиотеки;
- учета освоения дополнительных общеобразовательных программ;
- учета достижений обучающихся по результатам их участия в олимпиадах и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсах;
- коммуникационной среды участников образовательного процесса и системы быстрого обмена сообщениями;
- электронной отчетности.

Приказ также определяет требования к разработке, загрузке, экспертизе и использованию цифрового образовательного контента. Отмечается, что цифровой образовательный контент должен соответствовать ФГОС для применения в образовательном и воспитательном процессе [144].

Основополагающими принципами построения цифровой образовательной среды является:

- *открытость*, которая подразумевает наличие возможности для каждого потребителя образовательных услуг использовать информационные системы, входящие в содержание ЦОС, заменять их или добавлять новые компоненты;
- *принцип единства*, сущность которого заключается в согласованном использовании цифровых технологий в единой образовательной и технологической логике, позволяющих решать определенные задачи в ЦОС;

- *принцип доступности*, заключающийся в обеспечении неограниченной функциональности коммерческих и некоммерческих элементов ЦОС для конкретного обучающегося при помощи сети Интернет;

- *принцип конкурентности*, заключающийся в обеспечении свободы полной или частичной замены цифровой образовательной среды конкурирующими технологиями;

- *принцип ответственности*, заключающийся в обеспечении права, обязанности и возможности каждому субъекту образования решать задачи информатизации в рамках собственной ответственности, а также участвовать в согласовании задач относительно данных смежных информационных систем;

- *принцип достаточности*, заключающийся в обеспечении соответствии состава информационной системы целям, полномочиям и возможностям потребителя образовательных услуг;

- *принцип полезности*, заключающийся в формировании новых возможностей и/или снижении трудозатрат пользователя благодаря введению ЦОС.

Технологическую сторону решения проблем информатизации и реализации обучения в рамках цифровой образовательной среды обеспечивают средства информационных технологий, необходимых для системы образования, которые включают:

- технические средства (компьютеры, компьютерные комплексы, мультимедийные проекторы, сенсорные доски и т. п.);

- программные средства (программное обеспечение);

- средства для подключения к Интернету и обеспечения возможности работы в сети (серверы, модемы, программы поиска в Интернете);

- информационное наполнение (контент), разработанное для системы образования;

- методическое обеспечение применения средств информационных технологий в образовании.

Средства информационных технологий обладают многоканальностью, расширяющимися интерактивными возможностями, наглядностью представления содержания образования, автоматизацией вычислений, построения графиков, планирования и документирования результатов обучения и исследований, возможностью организации игровых и индивидуальных форм обучения, доступностью цифровых образовательных ресурсов обучающемуся в любое время и в любом месте, где есть доступ к сети Интернет.

Реализация целей проекта цифровой образовательной среды требует применения инновационных педагогических технологий, основанных на

использовании компьютерных средств, ресурсов Интернет, программного обеспечения.

В современных научных исследованиях выделяются три основных вида информационно-коммуникационных технологий:

- собственно компьютерные технологии;
- мультимедийные технологии;
- телекоммуникационные технологии (сетевые технологии, Интернет-технологии).

Компьютерные технологии – это такие информационные технологии, которые основаны на работе с текстовыми и графическими редакторами, электронными таблицами и базами данных.

Применение компьютерных технологий позволяет реализовывать проектную деятельность обучающихся, в ходе которой могут реализовываться различные направления воспитания:

- экологическое воспитание;
- воспитание толерантности обучающихся;
- формирование компонентов общей культуры личности;
- формирование основ правовой культуры;
- формирование культуры здорового образа жизни и т.д.

Компьютерные технологии обладают высоким потенциалом в области эстетического воспитания. Данную мысль подтверждает А. Л. Вилкова: «компьютер – незаменимый помощник учителя в реализации целей эстетического воспитания, направленного на развитие художественной культуры школьников как способности переживать нравственно-эстетическое содержание произведений изобразительного искусства» [28, с. 257].

Мультимедийные технологии представляют собой сочетание специальных аппаратных средств и программного обеспечения, что позволяет качественно воспринимать, обрабатывать и предоставлять разнообразную информацию. По мнению Г. В. Князевой, «обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их извлечения, эти технологии формируют мультимедийное восприятие мира» [106, с. 77].

Применение элементов мультимедийных технологий в образовательном процессе способствует тому, что учащийся запоминает сочетание символов, музыки, изображения, которые могут вызывать определенные эмоции, чувственные ассоциации.

Телекоммуникационные технологии – это технологии передачи и получения информации посредством локальных и глобальных компьютерных сетей. К данным технологиям относятся интернет-блоги, сервисы Web 2.0, социальные сети, телекоммуникационные проекты. Технологии сервиса

Web 2.0, блоги, wiki, социальные сети предоставляют возможность обучающимся благодаря Интернет не только размещать различную информацию и общаться, но и создавать и работать в совместных Интернет-проектах, развивать и пополнять сайты, порталы, образовательные сети личными информационными ресурсами. Телекоммуникационные технологии формируют навыки и культуру межличностного общения, толерантность, умения вести диалог и отстаивать собственную точку зрения, получать, воспринимать и распространять значимую для коммуникаторов информацию [144, с. 31]. В приложении 6 представлена коллекция цифровых и электронных образовательных ресурсов, составленная А. К. Шагиевой [261].

Особую значимость приобретают телекоммуникационные проекты, которые Е. С. Полат определил как *«...совместную познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность обучающихся-партнеров, организуемую с помощью применения средств компьютерной телекоммуникации, которая обладает общей проблемой, целью, методами, способами деятельности, направленными на достижение общего конечного результата деятельности»* [165].

В рамках образовательного процесса могут реализовываться телекоммуникационные проекты культурологического, искусствоведческого, историко-географического, этнографического, социального, а также духовно-нравственного, экологического, профориентационного, экономического и политико-правового содержания, оказывающие воздействие на формирование личности и ее ценностных ориентаций.

Значительным плюсом цифровых технологий управления учебной деятельностью (LMS-технологии) является то, что их использование способно высвободить до 30% времени, которое сегодня у педагога забирают бюрократические и рутинные процедуры (например, проверка тетрадей). Учитель сможет больше времени отводить педагогическому творчеству. Кроме того, LMS-технологии позволят непрерывно мониторить успехи и трудности в освоении программы каждым учащимся и своевременно их корректировать. Отметим, что цифровые технологии практически не используются для облегчения выполнения педагогами и руководителями рутинных обязанностей (проверка работ, мониторинг и отчетность).

Современные мировые тенденции развития образования ставят на первое место не содержательную часть знаний, которая быстро устаревает и требует постоянного обновления, а технологию получения знаний. Основное пространство взаимодействия с молодыми людьми перемещается в интернет. При этом необходимо учитывать, что интернет-пользователи преимущественно используют для выхода в глобальную сеть собственные мобильные устройства. Педагоги вынуждены искать свою аудиторию в разно-

образных и многочисленных соцсетях, например, в «ВКонтакте», Facebook, Instagram, YouTube и т.п.

Современная цифровая образовательная среда должна развивать сеть технопарков и бизнес-инкубаторов, в которых детям будет обеспечен свободный доступ к компьютерам, 3D-принтерам, лабораториям. Это естественным образом будет способствовать интеграции обучающихся в научно-исследовательскую и технологическую среду.

Все обучающиеся вне зависимости от места проживания – с целью получения качественных знаний и формирования компетенций – должны иметь доступ к видеоматериалам (лекциям или урокам), подготовленным наиболее квалифицированными преподавателями и учителями. Эта задача может быть достигнута путем организации доступа к информационным ресурсам посредством сети Интернет. В этом случае непрерывное образование перестанет быть периферией и станет одной из опор всей сферы образования.

Выделяют следующие виды образования, осуществляемого в цифровой среде, которые отличаются по степени индивидуализации: индивидуальное, адаптивное и индивидуализированное.

Индивидуальное – вид образования, который осуществляется в форме: один преподаватель или цифровые образовательные ресурсы – один обучающийся. Обучение с использованием цифровых образовательных ресурсов может быть организовано как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Адаптивное – вид образования, которое учитывает как индивидуальные, так и возрастные особенности обучающихся. Адаптация может базироваться на данных, собранных в процессе обучения с учетом информации, полученной по каждому субъекту, либо быть спроектирована заранее. Во втором случае, как правило, реализуется образовательная траектория по разветвленной программе, где указывается, какие вспомогательные воздействия выдаются в результате той или иной допущенной ошибки.

Индивидуализированное – вид образования, основанный на модели обучающегося, которая сформирована в результате предварительного психологического и предметного тестирования. Данный тип образования – наиболее перспективен, по сравнению с адаптивным и индивидуальным.

Отметим, что система образования в настоящий момент не может далее игнорировать современные тенденции цифровизации. При этом технологическое/техническое обеспечение образовательных организаций не позволяет создать полноценную цифровую образовательную среду и активно использовать возможности цифровых технологий для мотивации учеников (обучающие игры и разнообразные интерактивные учебные материалы), персонализации обучения как оказание содействия в выборе индивидуальной траектории обучения, помощи при возникновении учебных трудностей.

Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Общая характеристика педагогических технологий

В настоящее время педагогика переживает целый ряд кризисных явлений, связанных с изменением целей образования, введением Федеральных государственных стандартов и включением в педагогический процесс образовательных технологий.

Термин «технология» имеет латинские корни и переводится как «наука об искусстве» (techne – искусство, мастерство; logos – слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами.

Понятие «педагогическая технология» прошло определенную эволюцию. Эволюция понятия «педагогическая технология»:

1-ый период (40-е – сер. 50-х г.) – термин «технология в образовании» означал применение аудиовизуальных средств в учебном процессе.

2-ой период (сер. 50-х – 60-е г.) – под «технологией образования» стали подразумевать программированное обучение.

3-ий период (70-е г.) – появился термин «педагогическая технология», который стал обозначать заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение четко поставленных целей.

4-ый период (с начала 80-х г.) – создание компьютерных и информационных технологий обучения.

Словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом с английского «educational technology» – «образовательная технология». Часто в педагогической практике понятия «педагогическая технология» и «образовательная технология» являются синонимами. Понятие «образовательная технология» представляется несколько более широким, чем «педагогическая технология» ибо образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты.

С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится ко всем разделам педагогики. Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий,

направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога.

Проблемы обучения, воспитания и развития личности интересовали ученых и философов с древнейших времен. Гиппократ и Аристотель предлагали использовать мимику и пластику для определения темперамента. Диалоги великого философа Сократа с учениками содержат множество примеров искусного прикосновения к личности, но ему удается не только повлиять на отношения своих собеседников, но и стимулировать работу мысли, включая их в дискуссию, научить производить самокоррекцию.

Основоположник научной педагогики – чешский мыслитель-гуманист Я. Коменский, занимался проблемой прикосновения к личности ученика: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только тогда его работа будет высоко результативной, а место учителя самым лучшим местом под солнцем». Основоположник педагогики в России К. Д. Ушинский разработал теорию педагогики, использовал законы философии, истории, анатомии, физиологии и других наук. С. Т. Шацкий (Шацкий, 1980), используя влияние среды на воспитанника, расширил горизонты педагогической технологии, хотя и не пользовался этим термином. Рассуждая о специфике школьных занятий, он отмечал необходимость совершенствования и повышения их воспитательного значения путем «наполнения ценностью» любой деятельности, организуемой на уроке.

А. С. Макаренко в своих работах уже свободно использовал термин «педагогическая техника» и использовал понятие «педагогическая технология». В деле воспитания, как он замечал, сохраняется период, при котором успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога: «Воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств – самое отсталое». А. С. Макаренко писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [Цит. по 68]. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий зарубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, Л. Н.

Ланды, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И. П. Раченко, Л. Я. Зориной, В. П. Беспалько, М.В. Кларина и других.

П. Д. Митчелл обращает внимание на то, что педагогическая технология – это область исследования и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения воспроизводимых результатов. Педагогические технологии понимаются также как систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [68].

М. Кларк считает, что смысл педагогической технологии заключается в применении в сфере образования изобретений, промышленных изделий и процессов, которые являются частью технологии нашего времени. Ф. Персиваль и Г. Эллингтон указывают на то, что термин «технология в образовании» включает любые возможные средства представления информации. Это оборудование, применяемое в образовании, такое как телевидение, различные средства проекции изображений и т.д. [68].

Современный словарь терминов ЮНЕСКО предлагает два смысловых уровня данного понятия. И в первоначальном смысле педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникаций, таких как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие. Т. Сакамото считает, что педагогические технологии – это обучение на основе системного способа мышления.

Понятие «педагогическая технология» является достаточно широким, оно охватывает процессы образования, обучения и воспитания. Определение «педагогическая технология» дано многими авторами:

- педагогическая технология есть совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев);

- описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков);

- последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов);

- продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса в комфортных условиях для учащихся и учителя (В. Н. Монахов);
- система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г. К. Селевко);
- системная совокупность и порядок формирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин);
- системное, концептуальное, нормативное объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели (Ф. А. Фрадкин);
- сложные и открытые системы приемов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями, концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации образовательного процесса, где каждая позиция накладывает отпечаток на все другие и создает в итоге определенную совокупность условий для развития каждого ребенка (О. А. Корнилова);
- совокупность учебных ситуаций, призванных реализовать педагогическую систему (Л. Фридман);
- содержательная техника реализации учебного процесса, проект педагогической системы, реализуемый на практике (В. П. Беспалько);
- способ реализации содержания обучения, система форм, методов, средств обучения, обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей (Л. Г. Семушина, И. Г. Ярошенко);
- упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей (Н. Таланчук).

С. В. Кульневич считает необходимым соотнести понятие педагогическая технология с такими педагогическими категориями как теория воспитания, методика воспитательной работы и педагогическое мастерство. Говоря о воспитании, С. В. Кульневич характеризует его как ненадежный и неточный процесс. Изменить эти его характеристики в положительную сторону можно только в условиях его научной организации, элементом которой является технология [68].

Педагогическую технологию характеризуют два момента: гарантированность конечного результата и проектирование будущего учебно-воспитательного процесса (В. А. Монахов).

Одной из важнейших особенностей технологического подхода в образовании является наличие целей, дающих возможность педагогу оцени-

вать свою работу и деятельность учащихся и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс. Цели в педагогических технологиях всегда конкретизируются. И. Я. Лернер писал: «Педагогическая технология предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых» [122]. М. В. Кларин (Кларин, 1984, 117-122) рассматривает основные способы постановки учебных целей:

1. Определение целей через изучаемое содержание.
2. Определение целей через деятельность учителя.
3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика.
4. Постановка целей через учебную деятельность учащихся. Цель обучения формулируется через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся.

Результаты обучения определяются так, что их можно точно определить двумя способами:

- построение четкой системы (таксономии) целей, внутри которой выделены уровни;
- описание целей максимально четким и конкретным языком.

Определяя сущность педагогической технологии, необходимо разграничить «понятие», «методика» и «технология» и установить их взаимосвязь. Методика преподавания конкретного предмета – это психолого-педагогическая теория обучения учебному предмету. Она является общей для всех. Понятие «методика» шире понятия «технология». Если методика направлена на решение задач: чему учить? зачем учить? как учить?, – то технология обучения, прежде всего, отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением: как учить результативно?

А. М. Кушнир пишет: «Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат. Технология его гарантирует, не оставляя места для «может быть». Технология всегда проста в своем ключевом решении» [Цит. по 68].

Анализ многочисленных педагогических технологий свидетельствует о том, что они очень легко укладываются в группы. От обучаемых, с которыми работает педагог, требуется вполне определенный набор действий.

Типовые педагогические действия были названы педагогическими функциями:

1. Установить контакт с аудиторией.
2. Объяснить новый материал.
3. Закрепить материал.
4. Получить «обратную связь».
5. Снять напряжение учащихся.
6. Повысить интерес учащихся
7. Собрать внимание учащихся.
8. Отвлечь внимание.
9. Контроль сформированности знаний.
10. Контроль сформированности умений.
11. Повторить материал.
12. Повысить авторитет преподавателя.
13. Повысить самооценку участника, «спасти лицо» слушателя.
14. Протянуть время.
15. Сэкономить время.
16. Собрать, сплотить аудиторию.

Независимо от разнообразия знаний - умений - навыков любое занятие имеет четыре стадии, определенные еще немецким педагогом XIX в. А. Дистервегом:

1. Начало и актуализация прошлых знаний.
2. Объяснение нового.
3. Отработка, закрепление.
4. Домашнее задание.

Общепринятой классификации педагогических технологий в российской и зарубежной педагогике на сегодняшний день не существует. К решению этой актуальной научно-практической проблемы различные авторы подходят по-своему. В современной развивающейся системе образования на первое место выходит личность обучаемого и его деятельность. Приведем некоторые классификации современных педагогических технологий.

С. Ю. Тряпицын (Тряпицын, 2015) предлагает перечень классификаций современных педагогических технологий по разным основаниям:

- *личностная ориентация педагогического процесса*: педагогика сотрудничества; гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили; система Е. Н. Ильина (литература как предмет, формирующий человека);
- *активизация и интенсификация деятельности учащихся*: игровые интерактивные технологии; проблемное обучение; технология коммуникативного обучения иностранному языку Е. И. Пассова; технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного ма-

териала В. Ф. Шаталова; перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем с комментируемым управлением С. Н. Лысенковой; технология уровневой дифференциации; культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей И. Н. Закатова; технология индивидуализации обучения В. Д. Шадрикова, А. С. Границкой; технология программированного обучения; коллективный способ обучения В. К. Дьяченко; групповые технологии; компьютерные (информационные) технологии;

- *дидактическое усовершенствование и реконструирование материала*: технология «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова; диалог культур В. С. Библера, С. Ю. Курганова; укрупнение дидактических единиц УДЕ П. М. Эрдниева; теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, М. Б. Волович;

- *частно-предметные технологии*: технология раннего интенсивного обучения грамоте Н. А. Зайцева; технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе Н. А. Зайцева; технология обучения математике на основе решения задач Р. Г. Хазанкина;

- *альтернативные технологии*: вальдорфская педагогика Р. Штейнера; технология свободного труда С. Френе; технология вероятностного образования А. М. Лобок; технология мастерских;

- *природосообразные технологии*: природосообразное воспитание грамотности А. М. Кушнир; технология саморазвития М. Монтессори;

- *технологии развивающего обучения*: технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова; система развивающего обучения Л. В. Занкова; система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности И. П. Волкова, Г. С. Альтшулера, И. П. Иванова; личностноориентированное развивающее обучение И. С. Якиманской, технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко;

- *авторские школы*: школа адаптирующей педагогики Е. А. Ямбурга; модель «Русская школа» И. Ф. Гончарова, Л. Н. Погодиной; школа самоопределения А. Н. Тубельского; школа В. А. Караковского и др.

Основными признаками педагогических технологий являются следующие характеристики:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая позиция автора;

- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность взрослого и ребенка с учетом принципов индивидуализации и дифферен-

циации, оптимальной реализации человеческих и технологических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны гарантировать достижение планируемых результатов (государственных стандартов) всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментов измерения результатов деятельности.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- научным – педагогические технологии есть часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения;

- процессуально-описательный как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- деятельностным – реализация образовательного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и педагогических средств.

Таким образом, *под образовательной технологией в общем виде понимается комплекс, состоящий из планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения и критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.*

Технология обладает следующими качествами:

- *концептуальность* как опора на научную концепцию, позволяющую обосновать способы достижения образовательной цели;

- *системность* как взаимосвязь частей процесса, обеспечение целостности и цикличности действий;

- *управляемость* как возможность проектирования и корректирования;

- *воспроизведение* системы действий другими субъектами в других однотипных условиях учебных заведений или образовательной среды.

- *действенность* как эффективность в достижении образовательной цели.

Выделение признаков технологий дает возможность построения методики и комплекса оценочных процедур для определения эффективности их применения в образовательной практике.

Технология содержит дидактический компонент (методы и формы) и педагогическую технику (средства и приемы), которые преломляются лич-

ностными особенностями педагога, его интуицией, манерой поведения, энергией, воодушевленностью.

Дополнительным элементом педагогической технологии является создание психологического климата. Создание психологического климата в группе является одной из наиболее важных и наиболее сложных задач педагога с детьми. Психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Благоприятный психологический климат – это атмосфера раскрепощенности, взаимного уважения, дружелюбия, деликатности, создает комфорт и условия для работы, раскрывает возможности личности. Неблагоприятный климат препятствует личностному развитию, ввергая человека в состояние незащищенности, нервозности, боязни и отчаяния. Технологически влияние на климат обеспечивается совокупностью операций, соответствующих следующим правилам:

- установление личных контактов;
- подбадривающее, одобрительное отношение во время работы;
- этическое благородство, заключающееся в бескорыстной помощи, открытости и радости за другого;
- предупреждение возможных неудач в процессе и результате работы;
- аудиовизуальный художественный ряд, создаваемый использованием музыкальных фрагментов, слайдов. Это снимает тревожность, рождает уверенность;
- внесение элемента новизны за счет использования разнообразных средств. Это отвлекает от трудностей, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого ребенка.

Наряду с понятием «педагогическая технология», которое еще в 60 – 70-х годах XX века ассоциировалось главным образом с методикой применения технических средств обучения и до сих пор используется во многих зарубежных публикациях, рассматриваются понятия «воспитательная технология» и «технология воспитания».

Воспитательная технология представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели, опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование) и сохраняет возможность объективных поэтапных измерений и

оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

В любой педагогической системе «воспитательная технология» – понятие, взаимодействующее с образовательными задачами. Но если образовательная задача выражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология – воспитательные пути и средства их достижения. При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества учащихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Моделирование воспитательной технологии рассматривается в двух аспектах: как метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; и как построение и изучение моделей реально существующих и конструируемых предметов и явлений, например, физических, химических, социальных и т.д. Следовательно, применение моделирования в разработке и реализации воспитательных технологий позволяет изучать их как целостное педагогическое явление, так и его отдельные элементы.

Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы его применения. В вопросе о применении моделирования в построении (проектировании) и исследовании эффективности воспитательной технологии можно говорить о специфическом подходе к построению социальных моделей, получившем название «педагогическое моделирование». Необходимо учитывать, что моделирование в воспитательной технологии имеет два аспекта: моделирование содержания, которое воспитуемые должны усвоить, и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса, без которого невозможно полноценное воспитание. Изложенные теоретические основы применения моделирования при разработке и реализации воспитательных технологий позволяют выделить в нем несколько относительно самостоятельных, но взаимодействующих и взаимозависимых элементов (компонентов): субъект-объектный, целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Субъект-объектный компонент признается основным в модели воспитательной технологии. Под ним понимается лицо или группа лиц, осуществляющих воспитание, а также лицо или группа лиц, в интересах которых организуется воспитательное взаимодействие.

Направленность воспитательной технологии в ее модели представляется целевым компонентом, содержание которого формируется на этапе целеполагания. Цель педагогического взаимодействия является системо-

образующим элементом воспитательной технологии. От нее зависят остальные элементы: содержание, методы, приемы и средства достижения воспитательного эффекта. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена его деятельность. Вследствие этого в педагогической литературе цель воспитания рассматривается как мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического взаимодействия, о качествах и состоянии личности, которые предполагается сформировать. Определение целей воспитания имеет большое практическое значение. Педагогический процесс – это всегда целенаправленный процесс. Без ясного представления о цели нельзя достичь эффективности применяемой педагогической технологии. Все это предопределило сущность понятия целеполагания в воспитательной технологии, под которым подразумевается процесс выявления и постановки целей и задач педагогической (воспитательной) деятельности.

В педагогической технологии цели могут быть разного масштаба и составлять некоторую иерархию. Высшая ступень – государственные цели, общественный заказ. Можно сказать, что это цели-ценности, которые отражают представление общества о человеке и гражданине страны. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень – цели-стандарты, цели отдельных образовательных систем и этапов образования, которые отражаются в образовательных программах и стандартах. Более низкая ступень – цели образования и воспитания людей определенного возраста.

На двух последних уровнях цели в воспитательной технологии принято формулировать в терминах поведения, описывая планируемые действия воспитуемых. В связи с этим различают собственно педагогические задачи и функциональные педагогические задачи. Первые из них – это задачи на изменение человека – перевод его из одного состояния воспитанности, в другое, как правило, более высокого уровня. Вторые рассматриваются, как задачи развития конкретных качеств личности.

Содержательный компонент также выступает одной из составных частей воспитательной технологии и отражает то, какие личностные качества должны быть сформированы у воспитуемых. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

Весьма важным в модели воспитательной технологии является деятельностный компонент. В зависимости от различных педагогических ситуаций он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия. Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает отбор и оптимальный выбор

методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия. Именно они определяют специфику каждой из них и должны отражать существующие условия педагогической деятельности, личностные особенности педагога и его педагогический опыт.

Педагогический инструментарий воспитательных технологий представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания. Они, как бы, представляют собой специфические (педагогические) инструменты, с помощью которых осуществляется формирование необходимых личностных свойств и качеств человека, а также диагностика уровня их сформированности на конкретный момент времени.

Следует отметить, что в терминологии педагогического инструментария в отечественной педагогике в настоящее время нет четкости. В результате одни и те же понятия (например, лекция или индивидуальная беседа) в различных учебных источниках называются как формами, так и методами воспитания. В результате практически у каждого педагога складывается свое субъективное представление о них в зависимости от конкретных целей и задач педагогического взаимодействия с воспитуемым.

В то же время большинством педагогов под формами воспитания понимается организационная сторона этого вида педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения. Иными словами, это внешнее выражение воспитательного процесса, имеющего различные аспекты проявления. В результате достаточно сложно осуществить классификацию форм воспитания. Однако их можно объединить в три группы по количественному критерию: фронтальных (массовых), групповых (коллективных) и индивидуальных форм воспитания.

Методы воспитания, в отличие от форм, раскрывают технологическую сторону и представляют собой совокупность наиболее общих способов (приемов и связанных с ними средств) осуществления воспитательного взаимодействия. Методы воспитания также рассматриваются как совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания воспитуемых, выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования. Однако, в этом случае в способе воспитательного взаимодействия отсутствует один важный элемент – средства воспитания.

Приемы воспитания рассматриваются как конкретные операции взаимодействия воспитателя и воспитуемого (например, создание эмоционального настроения в ходе беседы) и обуславливаются целью их применения.

В педагогической литературе они часто трактуются как наименьшая структурная единица воспитательного взаимодействия, цикл действий, направленных на решение элементарных педагогических задач. При этом одни и те же приемы могут реализовываться в различных методах воспитания.

Средства воспитания – это относительно независимые источники формирования и развития личностной сферы человека, обеспечивающие реализацию педагогического приема в рамках конкретного метода воспитания. К ним относят различные предметы (игрушки, мультимедийные средства), произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь, продукты СМИ) и др.

Заключительным компонентом модели воспитательной технологии выступает результативный компонент. Он характеризует ту или иную воспитательную технологию по степени достижения поставленных целей воспитания.

Таким образом, с помощью моделирования удастся свести сложные для практического применения элементы воспитательной технологии к простым, невидимые к осязаемым и т.д. А это, в свою очередь, позволяет углубить теоретическое понимание взаимосвязи и взаимозависимости различных компонентов воспитательной деятельности педагога. При этом в педагогической литературе особое внимание уделяется ее деятельностной и результативной составляющим, раскрывающим формы, методы, приемы и средства педагогического взаимодействия и формирующие так называемый «педагогический инструментарий» воспитательных технологий.

Для создания и реализации воспитательной технологии может использоваться обобщенная схема алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов: ориентировки (формирования представления о воспитательных целях); исполнения (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности), контроля и корректировки.

В каждой воспитательной технологии также используется алгоритм управления, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной цели. Для достижения каждой из обозначенных целей воспитания применяется строго определенный алгоритм управления воспитательной деятельностью педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Под технологией воспитания понимается продуманная во всех деталях модель совместной деятельности, содержащая систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отно-

шений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

К педагогическим условиям реализации технологии воспитания многие исследователи относят:

- индивидуальные особенности педагога – эрудиция, неординарность личности, его культура, интересы, увлечения, и т.п.;
- отношение к воспитанникам, выражающееся в педагогическом такте и оптимизме, в мажорном тоне (определяет тип технологии);
- профессионализм педагога – глубокие знания закономерностей воспитательного процесса и детской психологии, владение методами диагностики

В теории и практике воспитания зарекомендовали себя частнометодические и локальные (модульные) технологии воспитания. Например:

- технология требования Н. Е. Щурковой;
- технология воспитания общественного творчества в условиях коллективного творческого дела (КТД) И. П. Иванова;
- технология личностноориентированной коллективной творческой деятельности С. Д. Полякова;
- технология педагогической поддержки самоопределения личности О. С. Газмана.

Таким образом, анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В. Я. Беспалько, Б. М. Блума, М. В. Кларина, Г. К. Селевко, В. А. Сластенина, С. Д. Полякова, О. С. Газмана, И. П. Иванова, Н. Е. Щурковой и др.) по проблемам педагогических технологий, воспитательных технологий и технологий воспитания позволяет выделить наиболее существенные признаки:

- оптимизационность, показывающая качественный скачок образовательного процесса;
- диагностичность и целенаправленность, предполагающие гарантированное достижение целей и эффективность педагогического процесса;
- концептуальность;
- системность, т.е. каждая технология обладает признаками системы, целостностью и взаимосвязанностью частей;
- управляемость, которая предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, поэтапную диагностику, коррекцию результатов;

- экономичность, обеспечивающая резерв учебного времени, оптимизацию труда педагога и достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени;
- алгоритмичность, целостность, проектируемость, отражающие различные стороны идеи воспроизводимости технологий;
- информационность;
- корректируемость, которая предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели;
- визуализационность, отражающаяся в возможностях применения различных мультимедийных средств, а также конструирования различных дидактических материалов и наглядных пособий;
- эффективность, т.е. соотношение затрат и результатов.

Педагогическая/ воспитательная технология выстраивается в порядке взаимодействия элементов технологической цепочки: Цель – Содержание – Деятельность – Результат.

Все исследователи сходятся в следующем: педагогические технологии должны иметь личностно ориентированный характер, должны быть направлены на познание и творчество во всех его проявлениях, учитывать право ребенка выбирать способ решения образовательной задачи.

До сих пор нет единых подходов и оснований классификаций технологий. Однако первыми шагами на этом пути можно назвать выявление технологий обучения, в которых отсутствует субъективизм, которые накладываются на различные предметные области. Постепенно стали складываться технологии воспитания, которые значительно сложнее в связи с тем, что в них особое значение придается отношениям взаимодействия между педагогом и обучающимся. Важное место в череде технологий занимают технологии развития творческих способностей обучающихся, технологии, позволяющие индивидуализировать образовательный процесс, привлекая социальных партнеров. Наблюдается технологизация процесса контроля и оценки результатов образования.

В целом, педагогические технологии можно классифицировать на основании специфики деятельности: технологии обучения, технологии воспитания, технологии интеграции, технологии индивидуализации и технологии оценивания деятельности обучающихся.

Вместе с тем, когда вся новизна современных образовательных технологий сводится лишь к привлечению технологических устройств, сложно говорить о новом качественном уровне образования. Конечно же, в наше время различные тестирующие программы и компьютерные презентации – неотъемлемая часть образовательного процесса.

Следует помнить, что инновационные образовательные технологии включают определенные методы и приемы, которые направлены на максимально эффективное развитие практических навыков, знаний и умственных способностей обучающихся. Кроме того, не вызывает сомнения тот факт, что инновационные образовательные технологии, несмотря на свой показательный успех в отдельных коллективах обучающихся или же определенных дисциплинах, все же не всегда должны и могут быть перенесены в массовое обучение. Прежде всего, потому, что они изначально точно направлены на определенные категории учеников, к тому же часто требуют непосредственного участия и руководства своего «создателя».

Залогом успешного результата в образовательном процессе являются технологии деятельностного типа, сущность которых заключается в активизации позиции ученика различными способами деятельности. Главной задачей педагога становится мотивация учеников на проявление инициативы и самостоятельности в открытии новых знаний, поиске способов применения этих знаний при решении различных проблемных задач. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок. В этом заключается и особенность Федеральных Государственных Образовательных Стандартов общего образования - их деятельностный характер.

Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки ФГОС указывают на реальные виды деятельности, другими словами осуществляется переход к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями деятельности учителя, реализующего новый стандарт.

В условиях реализации требований ФГОС общего образования наиболее актуальными становятся следующие технологии:

- информационно-коммуникационная технология;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология развивающего обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- модульная технология;
- технология мастерских;
- кейс-технология;
- технология интегрированного обучения;

- технология сотрудничества;
- технологии уровневой дифференциации и др.

Таким образом, рассмотренные теоретические положения позволяют представить педагогические технологии как целостное педагогическое явление, направленное на достижение главных целей современного образования.

2.2. Интерактивные технологии

Наиболее часто термин «интерактивное обучение» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме онлайн. Это связано с тем, что современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с как с обучающей программой, так и с реальным партнером, а также делают возможным активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, позволяют учащимся получать обратную связь о прохождении элементов курса, или выполнения задания, и, следовательно, управлять ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы обучения.

Однако важно подчеркнуть еще раз, что целями современного образовательного процесса является не усвоение обучающимся определенной суммы знаний, а развитие его личности, формирование универсальных учебных действий (УУД), что возможно достичь только через соответствующий опыт коллективно-распределенной, командной деятельности и общения.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающихся. Особенности этого взаимодействия состоят в пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместном вхождении в близкое эмоциональное состояние, переживании созвучных чувств, сопутствующих преодолению проблемы. К. Левин (Левин, 2000) утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и по-

ведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность осознавать и рефлексировать по поводу того, что они знают, думают, чувствуют. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Главным признаком интерактивных методов обучения является наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве.

При использовании интерактивных методов каждый учащийся становится полноправным участником процесса взаимодействия, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает учащихся к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и учащегося: активность педагога уступает место активности учеников, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность, логика образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Центральное место в деятельности педагога занимает не отдельный учащийся, а группа взаимодействующих, которые стимулируют и активизируют друг друга.

Таким образом, интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес, поощряют активное участие каждого в учебном процессе, обращаются к чувствам каждого обучающегося, способствуют эффективному усвоению учебного материала, оказывают многоплановое воздействие на обучающихся, осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории), формируют у обучающихся мнения и отношения, формируют жизненные навыки, способствуют изменению поведения.

Основные *правила организации* интерактивного обучения многократно описаны в методической литературе [83; 93; 95; 104; 130; 164; 165; 171; 182; 217; 226]:

- в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники;
- важно позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации;
- обучающихся в интерактивной технологии не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах; помещение для работы должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах;
- четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова;
- внимательное отношение к образованию рабочих микрогрупп. Первоначально их лучше выделять на основе добровольности, затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Все многообразие форм и методов интерактивного обучения образуют четыре группы:

– *дискуссионные*: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики, основанный на образовании аналогий;

– *игровые*: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);

– *организационно-деятельностные* (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников реального процесса) игры;

– *тренинговые формы* проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность учащихся, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями.

Физическая активность учащихся меняет образ действий (способы обучающей деятельности) партнеров по игровому взаимодействию, например, участники меняют рабочее место, пересаживаются, делают презентацию у доски перед аудиторией, работают в малой группе, участвуют в дискуссии, пленуме, говорят, пишут, слушают, рисуют, лепят, выполняют те или иные физические действия для релаксации и т.д.

Социальная активность учащихся проявляется во взаимодействии друг с другом: они используют приемы и техники обмена информацией, общения с организатором игры, с экспертами, задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами, комментариями, выступают в роли «обучаемого» и «обучающего», выступают в «игровой» роли, в роли «эксперта», «наблюдателя», или «компетентного судьи» и т.д.

Познавательная активность учащегося проявляется в инициировании отвечающих учебным целям вопросов, поиске информации, определении способов диагностики и анализа материалов занятия, изложении или презентации новых результатов, оказании влияния на содержание самой технологии обучения. Например, обучающиеся сами формулируют проблему, сами определяют способы решения проблемы, преодоления трудностей, «тупика», корректируют материалы, предлагаемые педагогом, вносят поправки, дополнения, выступают как источники опыта, предлагают рекомендации, вырабатывают советы, создают программу или проект и обосновывают его.

В процессе реализации интерактивных методов обучения создается «игровое или коммуникативное» поле. Для осуществления этих действий выделяется специальная территория. После многократного проигрывания

эта территория становится знакомой для учеников: параметры действий заданы, описаны роли и процедуры, сформулированы правила, определены начало и конец, возможные последствия.

Использование интерактивных методов позволяет получить следующие результаты:

- решение проблемы активизации и мотивации познавательной деятельности;
- освоение знаний и навыков и снижение страха оценивания;
- освоение коммуникативных и регулятивных УУД,
- освоение навыков совместного поиска решения, рефлексии результатов деятельности;
- развитие личности: новая, качественная оценка себя, развитие самостоятельности и творчества;
- развитие группы как новой общности на основе партнерских отношений;
- приращение опыта педагога и экономия его физического ресурса.

В пособии И. В. Плаксиной [171] представлен полный перечень интерактивных технологий и методические рекомендации к их организации в учебном процессе. В качестве базовой интерактивной технологии представлена *модерация* (в переводе с итальянского - «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание»). Модерация разрабатывалась как технология групповой работы, в которой с помощью различных рабочих техник создаются условия для принятия эффективного решения в группах специалистов различного профиля, с разной подготовкой, зачастую различными взглядами на рассматриваемую проблему, разного численного состава. Поэтому модерация может пониматься как:

- направляемый структурированный процесс интеракции в группах;
- активное участие всей группы в достижении конкретного результата.

Модерация сосредоточена на конкретной проблеме, ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию, исключает формальный контроль и оценку, содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы, создает психологически комфортные условия для субъектов учебной деятельности.

Содержание деятельности модератора напоминает собой деятельность наставника в процессе овладения способами групповой работы. Модерация требует от педагога сохранения нейтральной позиции, особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к со-

трудничеству, задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана.

Модерация осуществляется в несколько этапов: подготовительный этап модерации, технологический этап, аналитический этап, этап рефлексии. В качестве базовых процессов модерации выделяются визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

К методам модерации относят мозговой штурм, мозговую атаку по круговой схеме, метод карточного опроса, метод двойного карточного опроса, модифицированный карточный опрос, метод вызова, метод точечных вопросов, метод смыслового поля [171, с. 61-68].

К дискуссионным методам кроме модерации относится собственно *дискуссия*. Дискуссия (от лат. *discussio* – *рассмотрение, исследование*) – публичное обсуждение или свободный обмен знаниями, идеями, мнениями по поводу проблемы. *Разновидности дискуссий*: панельная дискуссия, форум, симпозиум, дебаты, круглый стол, дискуссия «Снежный ком», дискуссия по методу «Квадро», дискуссия «Приоритеты», письменная дискуссия, дискуссия «Карусель», дискуссия «Зебра», дискуссия «дополнительные мысли», «разноцветная» дискуссия (Шесть шляп мышления Э. Боно) [171, с. 69-74].

К *имитационным и неимитационным активным методам* обучения относятся ролевые, деловые игры. В имитационных системах происходит воспроизведение контекста учебной, профессиональной, индивидуальной или групповой деятельности. Имитационные процедуры могут быть игровыми и неигровыми. К игровым процедурам относятся имитационные игры, имитационные деловые игры, ролевые и организационно-деятельностные игры, ролевые педагогические игры, тренинг. К неигровым имитационным методам относят решение конкретных ситуаций (кейсов), баллинтовские группы. Имитационные интерактивные игры проводятся, как правило, в три этапа: подготовительный, игровой и заключительный [171, с. 74-78].

Под *деловой игрой* понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей профессионального, экономического, политического характера или принятия решения. В деловой игре моделируемая профессиональная, управленческая, хозяйственная или социально-психологическая система, которая рассматривается как динамическая, и поэтому для достижения конечного результата участникам игры нужно построить «цепочку решений». Деловая имитационная игра может носить название *ролевой игры*, если главной ее целью становится отработка вариантов поведения, полезного и продуктивного для учебной, профессиональ-

ной деятельности. В пособии И. В. Плаксиной [171, с. 80-87] представлены этапы разработки сценариев игр, порядок проведения игр, примеры разработанных сценариев, источники создания кейсов.

Технология тренинга занимает особое место среди интерактивных методов. В настоящее время применение тренинга, как практического метода воздействия, обосновывается и разрабатывается в ряде дисциплин: психологии труда, организационной психологии, психологии менеджмента, социальной психологии, педагогической психологии, психотерапии и др. Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, воспитание, подготовка, тренировка. Л. А. Петровская [171, с. 95], рассматривая тренинг как активный метод обучения, дает ему название «социально-психологического тренинга» и определяет его как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Также тренинг определяется как группа методов развития способностей к обучению и овладению любыми сложными видами деятельности, как метод активного социального обучения. С. И. Макшанов предлагает определить тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия» [130, с. 70].

В процессе тренинга решаются следующие задачи:

1. Приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения;
2. Развитие умений и навыков общения;
3. Коррекция, формирование и развитие установок, обеспечивающих успешность жизнедеятельности личности;
4. Развитие способности к адекватной оценке себя и других;
5. Расширение системы отношений личности.

По мнению С. И. Макшанова, в тренинге изменения могут происходить на четырех уровнях: *когнитивном, уровне поведения, уровне отношений и установок, личностном уровне.*

Овладение технологией тренинга требует дополнительной подготовки педагога, которая включает три уровня:

- опыт личного участия. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс. Поэтому для педагога, который решает использовать тренинг или его элементы учебной работе, важно получить персональный опыт участия в тренинге;

- знакомство с техниками, технологиями и правилами организации тренингового процесса;

- овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками в режиме супервизии, их практическая отработка, «репетиция» умений в соединении с возможностью получить профессиональную обратную связь от коллег.

В настоящий момент тренинг является наиболее востребованной формой обучения. Содержательное наполнение тренинговых программ, многочисленные игровые, психогимнастические процедуры многократно и подробно изложены в методической литературе. Однако важно овладеть необходимыми и достаточными знаниями и навыками в области тренинга, чтобы не растеряться в многообразии предлагаемых вариантов готовых решений. В пособии [171, с. 98-103] изложены принципы организации тренинга, принципы поведения участников, универсальная схема тренинговой программы. Выше сказанное может привести к выводу о том, что использование тренинга в процессе обучения педагогом, не имеющим специального образования, невозможно. Ответ не однозначен. Несомненно, что длительные программы, особенно в зоне личностных изменений, способны реализовать профессионалы, имеющие специальное образование, специальную подготовку. Однако модульная технология тренинга вполне может быть реализована в процессе обучения каждым преподавателем, знакомым с технологиями модерации, дискуссии, ролевых и деловых игр.

2.3. Технология контекстного обучения

Традиционная дидактическая система видит свою глобальную задачу в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция замечает практику знаковой системой – учебной информацией. Учащиеся усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом случае ученику навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл.

Этот социальный опыт передается, трансформируется специальными семиотическими средствами – текстами, знаковыми системами. Эти знаковые системы «замещают» реальную действительность для конкретного человека, как бы вырезают его из собственного пространственно-временного контекста. Для постиндустриального общества эта традиционная обучаю-

щая схема устарела, к тому же в традиционном образовании есть целый ряд противоречий, которые невозможно устранить в рамках традиционной технологии. Исследователи Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина [94] выделяют следующие противоречия:

Первое противоречие. Целью традиционного обучения объявляется усвоение знаковой учебной информации, и чем больше ее усвоено, тем выше считается уровень образованности человека. Но всякая информация, в том числе и учебная, имеет двойственную природу: во-первых, она может быть средством познания мира, а во-вторых, она есть часть, фрагмент самой культуры. Ученик же усваивает не саму культуру, например, культуру профессии, а лишь что-то о технике и технологии производства, то есть познает профессиональную деятельность как часть. Проблема же заключается в том, что выпускнику на производстве сложнее всего освоить именно тот социальный контекст, в котором он будет работать, те производственные отношения в коллективе, которые учат не предметным действиям, а социальным поступкам.

Второе противоречие – между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения. Ученик получает тексты, знания, которые оторваны от смыслообразующих контекстов его жизни.

Третье противоречие – между способом существования культуры как динамического явления и между способом ее представления в учебных текстах в форме статических знаковых систем. Мы учим как бы с опозданием, отстаем от динамики в развитии явлений жизни. Обучение же тогда ценно, когда оно детерминировано настоящим и будущим.

Четвертое противоречие – между целями и задачами обучения и между содержанием обучения и содержанием образования. В психологии задачей называют то, что требует решения, то, что субъект принял бы как «свою» цель. В педагогике же это «чья-то» цель – общества, учителя, то есть она внеличностна. Цели ученика заданы ему учителем, теряется смысл учения, поскольку выполнять чьи-то задачи – неинтересно и несправедливо. Содержание обучения – это то, что содержится в учебных планах и программах. Очевидно, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования, что зависит от индивидуальных особенностей людей, личности педагогов, типа выполняемой ими деятельности, уровня активности человека, материально-технических условий обучения. Содержание образования – это уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе обучения. Следовательно, целью образования становится «выращивание» личностного потенциала.

Конструирование учебного процесса в современной педагогической практике осуществляется либо на основе обучения через информацию, либо на основе обучения через деятельность. Контекстное обучение следует относить к образовательным технологиям, чья главная задача состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Вот почему в контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения или даже целые технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности.

Концептуальное обоснование контекстного подхода дано А. А. Вербицким [25, 26, 27]. Базовой категорией технологии контекстного обучения исследователь выделяет контекст. Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он контактирует.

Психологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия. Например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию [27].

М. М. Бахтин в «Эстетике словесного творчества» охарактеризовал понимание как соотнесение данного текста с другими текстами и его пере-

осмысление в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого. В терминах психологии это будет означать, что понимание – это единство процессов антиципации и рефлексии. Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего [15]. Слово «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными [27].

С этой позиции учебный процесс в школе или вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоликой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения.

Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей». Это положение имеет значение для обучения, так как контексты жизни и будущего труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

Сущность технологии контекстного обучения (ТКО). С позиции ТКО основная цель любого образования – формирование целостной модели деятельности учащегося. Информация (например, тексты), иные знаковые системы, в контекстном обучении превращаются в знания, то есть ученик должен понять личностный смысл усвоенного, определить ответственное отношение к нему. Практическую компетентность учащийся приобретет лишь в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, к осмысленному поступку. Следовательно, с точки зрения ТКО информация должна даваться в контексте жизни, с прицелом будущего применения: делаю, учась, и учусь, делая. Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность учащегося, а в качестве средства решения задач практической деятельности. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе [26, 27].

Основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств

предметного и социального содержания конкретной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, учащемуся задаются контуры его труда. Единицей работы преподавателя и учащегося становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) ученик формируется как участник конкретной предметной деятельности и соучастник коллективной деятельности.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью урока и внеурочного занятия; игровая деятельность; общественно значимая деятельность (волонтерство, ученическое самоуправление). Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные [25, 26, 27].

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы ученика является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является *текст*.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход ученика за рамки знаковой информации, соотнесение ее с практической деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то жизненно важных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы будет *контекст*.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают личный опыт и опыт коллективной работы. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, в исследовательской работе, в учебном и социальном проектировании. Единицей деятельности учащегося становятся поступки, через которые ученик осваивает конкретные социальные роли как часть культуры, осмысляет свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит *подтекст*.

Таким образом, в технологии контекстного обучения содержание образования включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает компетентность учащегося, и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное – фоновым. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., всё, что формирует мировоззренческие и социальные качества личности.

Итак, построение образовательного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности учащегося к их жизни. В разнообразных формах учебной деятельности, например, постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, учебную и общественно значимую, причем переход от одной формы к другой обуславливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны культуры общества, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны культурной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от культурной деятельности к обучению и от обучения к культурной деятельности может быть реализована через контекст. В данном случае под контекстом понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы.

Для построения технологии контекстного обучения используются, как правило, следующие виды контекста в обучении: предметный и социальный (ценностно-ориентационный, личностный).

Таким образом, контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего содержание собственно научных процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений людей, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в образовательном процессе предметного и социального содержания учебной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать контекстное отражение содержания образования в формах учебной деятельности учащегося;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, учащихся, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения.

На основе теории контекстного образования и его основных принципов Л. А. Куришкина [117] дает следующую характеристику проектирования учебного занятия (урока) контекстного типа. По мнению исследователя, учебное занятие всегда посвящено какому-либо вопросу в системе фундаментальных знаний, назовем это содержательным блоком, который ориентирует на формулирование темы разными способами, обеспечивая направленное осмысление учащимися деятельности по ее отработке, и отражающей какой-либо компонент научных знаний.

Моделирование социального контекста через предметное содержание – это основное условие контекстного образования, которое в полной мере должно быть отражено в учебном занятии. Тема урока может быть представлена в виде вопроса, неполного повествовательного предложения с пропуском слов, закодировано символами и знаками, что поможет самим учащимся ее сформулировать при сопровождении учителя. В этом случае

реализуются семиотические требования к организации знаковой информации. Уже в этом случае обнаруживается выполнение разных ролей учащихся в их учебных действиях и поступках.

При подготовке учебного занятия учитель, знакомясь с содержанием материала, продумывает и формулирует проблему социально-контекстного плана, решению которой и будет посвящен урок деятельности обучающихся. При этом необходимо осуществить целеполагание в рамках требования ФГОС: ориентир на личностные, метапредметные и предметные результаты.

Определяя проблемную ситуацию, ее предметно-технологические компоненты, учитель ориентируется на противоречие, которое должно быть вскрыто учащимися между знанием и незнанием. Именно тогда в диалоговом общении активируется мышление, вызываемое интеллектуальным затруднением, и развивается мотивация к деятельности.

Далее учебный материал разбивается на смысловые тематические блоки, формулируются учебные задачи с подбором обучающих механизмов и предметных действий, т.е. способов их решения и времени, предлагаемых учащимся. Учитель, осуществляя право выбора для учащихся, должен ориентироваться на предложения самих школьников, так как они могут предложить свои способы деятельности.

Таким образом, реализуется содержательный блок – формулирование проблемы и далее психолого-дидактические требования, определяющие удобство работы с учебным материалом и адекватность его освоения. При проектировании учебного занятия необходимо подбирать согласно смысловой разбивке тематического материала учебные ситуации, способствующие развитию опыта, предметного действия и поступка учащихся в моделируемых ситуациях, тем самым через действия в настоящем времени переходить в будущее, действуя в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее».

Далее нужно выстроить конструкцию учебного занятия как его пространственную модель. При этом появляется возможность учителю наглядно увидеть урок в пространственно-временной развертке, как тематического содержания, так и сценарного плана. Язык проблемных ситуаций обозначает для обучающегося контуры социальной действительности, осваиваемой в деятельности: от учения – к труду, что приобретает личностный смысл, не всегда осознаваемый обучающимся одновременно: сегодня, сейчас и здесь.

Л. А. Куришкина [117] считает, что иногда для ученика необходимы годы и множество жизненных ситуаций, решенных положительно и не только, для глубокого осознания происходящего в образовательном про-

цессе школы. Любой вид деятельности, по словам А. А. Вербицкого, имеет морально-нравственную координату [27]. Он считает, что нельзя обучить посредством передачи информации, но можно воспитать, обозначая переживаемые чувства, раскрывая свой опыт, причины своих поступков при взаимодействии с другими людьми.

Итак, учебное занятие (урок) контекстного типа может способствовать получению следующих результатов:

- формированию умения переводить проблему в решаемые задачи;
- нахождению противоречия, внутри единого процесса, явления предмета и поиску новых знаний для их решения;
- поиску и освоению новых способов деятельности в результате продуктивного мышления, приводящего к психическим новообразованиям ребенка;
- «очеловечиванию» знаний, наполнению их личностным смыслом;
- совершению поступков как ценностных действий, предполагающих морально-нравственную оценку;
- формированию субъективного контекста человека, в зависимости от его личных особенностей, возможностей и опыта не только учебной, но и социальной деятельности.

Путь деятельности обучающегося на уроке контекстного типа к освоению им реальной действительности, безусловно, намного более длителен, но раскрывает возможности для развития его мышления, формирования эмоционально-ценностного отношения к происходящему. В этой связи контекстное образование – это не подготовка школьника к будущей жизни, а ее эффективное проживание в настоящее время.

2.4. Технология обучения в сотрудничестве

В современном образовательном процессе ученик – это не пассивный объект обучения, а субъект, который учится целеустремленно, самостоятельно, осознавая себя, свои склонности и способности и являющийся соавтором и равноправным партнером педагога в образовательном процессе. В этой связи превращению ученика в субъекта образовательной деятельности способствует внедрение в учебный процесс инновационных технологий.

И. Г. Якимович [274] обращает внимание на то, что инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на формирование таких ценностей как открытость, честность, доброжелательность,

сопереживание, взаимопомощь и обеспечивающую образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Педагогические технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в такой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы. Демократизм, равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка успешно реализуются в одной из инновационных технологий - технологии обучения в сотрудничестве. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах относится к технологиям гуманистического направления в педагогике. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, создавая условия для развития у учащихся способности усвоения нового опыта, вовлекая их в поисковую, групповую или коллективную деятельность.

Обучение в сотрудничестве использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дж. Дьюи, его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но в основном технология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния [100].

Идеи обучения в сотрудничестве на протяжении всего этого времени развиваются усилиями многих педагогов во многих странах мира, т.к. идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна и педагогична. Сегодня в мировой педагогике и дидактике выделяют целое направление, которое связано с организацией обучения участников занятия в составе малых учебных групп. Общее название этого направления - обучение в сотрудничестве.

Обучение в сотрудничестве – это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде.

Технология обучения в сотрудничестве появилась как альтернативный вариант традиционной системе. Работа обучающихся в группе над одним заданием, объединенных одной идеей, является намного продуктивнее объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов – к такому выводу пришли ученые-педагоги.

Технология сотрудничества – эта одна из технологий личностно ориентированного обучения, которая основана на принципах:

- взаимозависимость членов группы;
- личной ответственности каждого члена группы за собственные успехи и успехи группы;
- совместной учебно-познавательной деятельности в группе;
- общего оценивания результатов работы группы.

При обучении в сотрудничестве наиболее успешно решается целый ряд педагогических задач:

1. Учащийся гораздо лучше учится, если он умеет говорить, высказываться, устанавливать социальные контакты с другими членами коллектива.

2. От умения говорить и общаться с другими членами группы зависит и умение учащихся грамотно и логически писать.

3. В процессе социальных контактов между учащимися создается учебное сообщество людей, владеющих определенными знаниями и готовых получать новые знания в процессе общения друг с другом, в совместной мыслительной деятельности.

Выделяются две процессуальные стороны обучения в сотрудничестве: общение учащихся друг с другом в составе микрогруппы и учебной группы и собственно процесс обучения.

Технология сотрудничества имеет следующие классификационные характеристики:

- по уровню применения – общепедагогическая технология;
- по философской основе – гуманистическая;
- по ориентации на личностные структуры – всесторонне гармоничная;
- по характеру содержания – обучающая / воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная;
- по типу управления – система малых групп;
- по подходу к ребенку – субъект-субъектная;
- по преобладающему методу – проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая.

Осуществление технологии обучения в сотрудничестве возможно при реализации нескольких важных процессов, таких как:

- коммуникация: расширение информационного поля отдельно взятого обучающегося и всей группы в целом. Они учатся работать вместе, обсуждать проблемы, принимать коллективные решения и развивать свою мыслительную деятельность;

- социализация: учащиеся учатся задавать вопросы, слушать своих коллег, следить за выступлением других и интерпретировать услышанное. При этом постепенно приходит понимание необходимости активного участия в работе группы, ответственности за свой вклад в процессе коллективной работы. Обучающимся предоставляется возможность «примерить» на себя различные социальные роли: задающего вопросы, медиатора, интерпретатора, ведущего дискуссии, мотиватора и т.д.;

- взаимодействие: учащиеся должны знать, как и когда надо задавать вопросы, как организовать дискуссию и как ею управлять, как мотивировать участников дискуссии, как говорить, как избежать конфликтных ситуаций и пр.;

- рефлексия: участники занятия должны научиться рефлексии, анализу собственной деятельности. Должны понять, как оценить результаты совместной деятельности, индивидуальное и групповое участие, сам процесс;

- общение для саморазвития: учащиеся должны осознать, что успех их деятельности зависит от успеха каждого. Они должны помогать друг другу, поддерживать и вдохновлять друг друга, помогать развиваться, так как в условиях обучения в сотрудничестве это –необходимый «взаимовыгодный» процесс. При этом, каждый отвечает за всех, за все, за весь учебный процесс.

Существуют несколько вариантов реализации технологии сотрудничества [154]. Первый вариант (Student team learning - STL, обучение в команде). В данном варианте особое внимание уделяется групповым целям (team goals) и успеху всей группы (team success), что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы/команды в постоянном взаимодействии с другими учащимися этой же группы при работе над темой, проблемой, вопросом, подлежащим изучению. Таким образом, задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Вкратце STL сводится к трем основным правилам:

- 1) Команды/группы получают одну награду (team reward) на всех в виде оценки в баллах, сертификат значка отличия, похвалы, других видов

оценки совместной деятельности. Группы не соревнуются друг с другом, так как все они имеют разный уровень и им дается разное время для его достижения.

2) Индивидуальная (персональная) ответственность каждого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех учащихся команды следить за успехами друг друга и всей команды, приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме.

3) Равные возможности для достижения успеха означают, что каждый ученик приносит очки своей группе, которые она зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учащихся этой или других групп, а с собственными результатами, ранее достигнутыми. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам равные возможности в получении очков для своей команды. Так как, стараясь улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и слабый учащиеся могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку».

Вариантами такого подхода к организации обучения в сотрудничестве можно считать: индивидуально-групповую (student – teams – achievement divisions – STAD) и командно-игровую (teams – games – tournament – TGT) работу.

В первом случае ученики объединяются в группы по 4 человека (обязательно разные по уровню обученности). Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает учащимся в группах закрепить его, постараться разобраться в нем, понять все детали. С точки зрения психологии организуется работа по формированию ориентировочной основы действий (но для каждого учащегося). Задание выполняется, как и в предыдущем случае либо по частям (каждый член группы выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждый учащийся выполняет одно из заданий: начинать может либо сильный учащийся, либо слабый). При этом выполнение каждого задания комментируется учащимся и контролируется всей группой.

После выполнения заданий всеми группами учитель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста учащегося выполняют индивидуально, вне группы. При этом учитель обязательно дифференцирует задания для сильных и слабых учащихся по сложности и объему. Но в отличие от предыдущего случая каждый учащийся оценивается персонально, и его отметка не влияет на результаты группы.

Таким образом, удастся экономить значительное время на занятии, куда выносятся лишь на обсуждение вопросы, связанные с содержанием прочитанного текста. Поскольку учащиеся самостоятельно следят за успешностью усвоения нового материала каждым членом группы, у педагога освобождается время для индивидуальной работы с отдельными группами или учащимися, нуждающимися в его помощи.

Обратимся теперь к командно-игровой деятельности. Учитель так же, как и в предыдущем случае, объясняет новый материал, организует групповую работу с целью формирования ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются турнирные столы по три учащихся (равные по уровню обученности) за каждым столом. Даются задания, дифференцированные по сложности и объему. Победитель каждой команды приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от уровня подготовленности учащихся. Это означает, что слабые ученики, соревнуясь с равными им по силам товарищами, имеют равные шансы на успех для своей команды. Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победителем турнира и награждается.

Второй вариант организации обучения в сотрудничестве «Jigsaw» обозначается сокращенно «пила». Учащиеся объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе. Всем необходимо внимательно слушать друг друга, делать записи. На заключительном этапе учитель может задать любому ученику в группе вопрос по теме. Либо учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты суммируются. Команда, набравшая большее количество баллов, награждается.

Третий вариант обучения в сотрудничестве – learning together (учимся вместе). Группа разбивается на разнородные микрогруппы (по уровню обученности подгруппы в 3 – 5 человек). Каждая микрогруппа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работает вся группа. В результате совместной работы отдельных подгрупп достигается усвоение всего материала. Основные принципы – награда всей команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют

роли каждого не только для выполнения общего задания, но и для организации согласованной, успешной работы всей группы: отслеживания мониторинга активности каждого члена группы в решении общей задачи, культуры общения внутри группы; фиксации промежуточных и итоговых результатов; оформления этих результатов, их корректировки и т.п. Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, академическую – достижение какой-либо познавательной, творческой цели, а с другой, социальную или, скорее, социально-психологическую (осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения). И то, и другое – одинаково значимы. Учитель также непременно отслеживает не только успешность выполнения академического задания группами учащихся, но и способ их общения между собой, способ оказания необходимой помощи друг другу. Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по технологии сотрудничества становится как бы исходной, элементарной частицей самостоятельной коллективной деятельности. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива. Каждый учащийся пользуется результатами как групповой, так и коллективной работы, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо при работе над следующим, новым заданием /проектом/ новой проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные отработанные усилиями всей группы.

Для внедрения и использования организации технологии обучения в сотрудничестве, для вовлечения каждого ученика в активную познавательную деятельность и к тому же чтобы уделять внимание обучению культуре общения, то необходимо приближаться к намеченной цели постепенно и терпеливо шаг за шагом, уча своих учеников:

- взаимодействовать в группе с любым партнером или партнерами;
- работать активно, серьезно относиться к порученному заданию;
- вежливо и доброжелательно общаться с партнерами;
- испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса;
- полностью осознавать, что совместная работа в группах – это серьезный и ответственный труд.

В педагогической среде достаточно распространена точка зрения о том, что в основе обучения в сотрудничестве лежит только групповое обучение. Если провести сравнительный анализ группового обучения и технологии обучения в сотрудничестве, то можно выделить некоторые отличия.

Первое отличие связано с взаимозависимостью членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих товарищей. Выделяют три типа зависимости участников совместного обучения:

- зависимость от единой цели, которая осознается учащимися и которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый участник группы владеет только частью общей информации или источника информации, которая необходима для решения поставленной общей задачи; каждый должен внести свой вклад в решение общей задачи;
- зависимость от формы поощрения, когда каждый учащийся получает одинаковую оценку за работу и ответственен за общий результат.

Среди возможных способов обеспечить такую ответственность можно выделить следующие:

- выделить одного из членов группы и попросить его рассказать об общем замысле решения задания, плане и т.д.;
- распределить учебный материал, виды деятельности между учащимися;
- оценка, которую получает группа, является как бы исходной, ее можно улучшить, если каждый член группы сможет что-то добавить к сказанному, сделанному и пр.;
- выбрать по одному учащемуся из каждой группы и предложить им небольшую контрольную, тест.

Помимо внутригрупповой, на занятиях осуществляется межгрупповая зависимость. Все варианты межгруппового общения можно свести к трем основным формам:

- совместно-индивидуальной (каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка» идей);
- совместно-последовательной (продукт деятельности каждой группы становится определенной ступенью к решению общей проблемы («лестенка», «эстафета»);
- совместно-взаимодействующей (из предложений выбираются определенные аспекты групповых решений, на основании которых затем вырабатывается общий для всего коллектива итог).

Второе отличие технологии обучения в сотрудничестве заключается в том, что в ходе ее реализации специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения, способам общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне микрогруппы и

класса. Более того, на занятиях такого типа общая оценка работы группы (описательного плана, не всегда в баллах) складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы.

Учитывая выше изложенное, можно утверждать, что технология обучения в сотрудничестве в большей степени, чем групповое обучение способствует формированию у учащихся навыков работы в команде.

Технологию обучения в сотрудничестве следует использовать, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у учащихся есть информация, опыт, ресурсы для взаимного обмена, когда одним из ожидаемых учебных результатов является приобретение навыка работы в команде. При использовании технологии «учебного сотрудничества» группы учащихся работают на протяжении одного занятия или нескольких недель для того, чтобы узнать что-то новое или выполнить конкретное учебное задание.

В современном интерактивном практическом занятии выделяются следующие этапы:

- 1 этап. Мотивация.
- 2 этап. Объявление прогнозируемых учебных результатов.
- 3 этап. Предоставление необходимой информации.
- 4 этап. Интерактивное упражнение или упражнения.
- 5 этап. Рефлексия.

Если опираться на данную структуру, то, как правило, технология обучения в сотрудничестве используется на четвертом основном этапе, который занимает обычно около 60% времени и предполагает:

- инструктирование преподавателем учащихся о целях упражнения и о последовательности действий;
- образование групп и распределение ролей и заданий;
- выполнение задания или заданий, при этом педагог выступает как организатор взаимодействия учащихся, как консультант и как ведущий;
- презентацию результатов выполнения упражнения или упражнений.

Технология обучения в сотрудничестве на занятии предусматривает следующее: преподаватель объединяет учащихся в группы по 3-5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание - решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести исследование, разработать проект и т.д. Учебные задания структурируются таким образом, что все члены микрогруппы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач.

И. Г. Якимович приводит следующий пример: на четвертом этапе интерактивного семинарского занятия по педагогике по теме: «Современный школьник и особенности работы с ним» первокурсники в трех микрогруппах составляют социально-педагогический портрет современного школьника. Данное задание выполняется на основе предварительно изученных студентами материалов периодической печати и на основе анализа материалов мини-опросов, проведенных в ходе подготовки к семинару. Каждая группа представляет свой вариант «портрета», далее в режиме круговой беседы создается обобщенный портрет современного школьника начала XXI века [274].

Роль преподавателя на таких занятиях не сводится только к информированию и контролю, он становится организатором активной мыслительной деятельности студентов. Его функции заключаются в консультировании, координации внутригруппового и межгруппового взаимодействия.

Содержание деятельности педагога на занятиях с использованием технологии учебного сотрудничества заключается в следующем:

1. Определить цели, в том числе и социальные (какие навыки межличностного общения и работы в небольших коллективах будут необходимы на занятии).

2. Провести подготовку к занятию:

- а) создание микрогрупп;

- б) подготовка помещения таким образом, чтобы была возможность обмениваться мнениями и подходить педагогу к группе;

- в) отбор учебного материала, который определяется видом задания;

- г) распределение ролей между участниками занятия в группе.

3. Дать задание, разъяснить учащимся, какой ожидается результат, и как он будет оцениваться. Здесь же обязательно преподаватель должен обратить внимание учащихся на то, как они должны работать в составе группы и предложить к обсуждению примерные правила работы в группе. Например, такие:

- предоставьте возможность каждому сказать, как он считает нужно выполнить задание;

- проверьте, как каждый член группы усвоил базовый материал предыдущего занятия;

- удостоверьтесь в том, что все познакомились с изучаемым материалом и пришли к общему мнению о том, к каким выводам можно на основании этого материала прийти;

- вовлеките в работу всех членов группы;

- внимательно выслушайте мнение членов группы;

– не меняйте своего мнения, кроме тех случаев, когда будут представлены убедительные доводы;

– критикуйте взгляды, а не людей, которые их излагают.

4. Помочь учащимся начать работу в группе.

5. Следить за тем, чтобы занятие в форме учебного сотрудничества протекало эффективно, вмешиваться в ход его по необходимости, направлять ход работы, помогать в выборе наиболее эффективных способов достижения стоящей задачи, отвечать на возникающие вопросы. В ходе координации деятельности групп важно поощрять хорошие межличностные отношения, замеченные удачные подходы к решению задач.

6. Оценить работы учащихся, организовать обсуждения членами группы того, насколько хорошо они взаимодействовали друг с другом.

Технология обучения в сотрудничестве, по мнению И. Г. Якимович [274], создает на занятии атмосферу взаимопомощи и взаимообучения. Выбирая для себя работу в составе группы, участники «примеряют» различные роли - пробуют свои силы в качестве консультантов, рецензентов, экспертов, архивариусов, докладчиков, секретарей, наблюдателей, хронометристов. Возможны и другие роли. Распределение ролей позволяет каждому участнику группы активно включиться в работу. Если группа работает на протяжении длительного времени в одном составе, желательно менять роли. Рекомендуются объединять в одной группе учащихся с разным уровнем подготовки. В разнородных (в половом, этническом, культурном отношении) группах стимулируется творческое мышление и интенсивный обмен идеями, проблема может быть рассмотрена с разных сторон, что помогает им раскрыть свои возможности, реализовать индивидуальные особенности.

Работа в малых группах предоставляет всем учащимся возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, владение приемами активного слушания, выработки общего решения, разрешения возникающих разногласий)

Взаимодействие в группах воспитывает умение обосновывать свою позицию и отказываться от своего мнения, если кто-то из участников группы окажется более убедительным. Данная технология даёт возможность даже учащимся со слабой подготовкой почувствовать себя в роли лидера, человека, отвечающего за важный участок работы, без которого невозможен общий успех. С. С. Кашлев отмечает, что в ходе обучения в сотрудничестве учащиеся учатся ответственному отношению к делу, так как от качества выполненной работы зависит общий результат. Все эти характеристики необходимы будущим корпоративным работникам. Кооперация на сегодня является одной из самых распространенных формой от-

ношений людей в профессиональной деятельности, так как большинство производственных научных и профессиональных задач требует для своего решения приложения именно коллективных усилий [104].

В заключение отметим, что применение технологии обучения в сотрудничестве позволяет учащимся самостоятельно пополнять свои знания, развивает у них познавательную активность, ориентирует на активное, творческое освоение материала и логическое мышление, способствует мотивации и саморазвитию, а также культуре общения. На уроках с использованием технологии обучения в сотрудничестве учащиеся имеют возможность:

- взаимодействовать в группе с любым партнером;
- работать активно, серьезно относиться к порученному заданию;
- конструктивно и доброжелательно общаться;
- испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всей группы;
- полностью осознать, что совместная работа в группе – это серьезный и ответственный труд.

Учитель приобретает новую, несколько не менее важную для учебного процесса роль – роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся при обучении в сотрудничестве. У него появляется значительно больше возможностей усилить мотивацию обучения, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, использовать возможности межличностной коммуникации учащихся в процессе их совместной деятельности. При этом в отличие от других технологий обучения учитель является полноправным участником процесса обучения.

Таким образом, внедрение технологий обучения в сотрудничестве не только может помочь выстроить процесс образования грамотно, но и помогает сделать его максимально действенным и высококачественным. В приложении 4 представлены методические рекомендации по организации урока с привлечением технологии обучения в сотрудничестве.

2.5. Технология метода проектов

На современном этапе развития отечественной и зарубежной школы технология метода проектов занимает ведущие позиции, хотя в истории педагогики «метод проектов» переживал как периоды взлётов, так и падений. Разработанный еще в первой половине XX века метод проектов сегодня является актуальным, занимает приоритетные позиции, так как он во многом способствует реализации системно-деятельностного подхода в

обучении. Сегодня проектная деятельность становится основой ФГОС школы всех ступеней.

Проблема проектной деятельности не является абсолютно новой в педагогической теории и практике. Философско-методологические основы организации проектной деятельности учащихся раскрыты в трудах отечественных и педагогов конца XIX – XX (Д. Дьюи, В. Килпатрика, Е. Коллингса, П. П. Блонского, Е. Г. Кагарова, М. В. Крупениной, Л. Э. Левина, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина и др.), а также в работах современных ученых (А. Н. Джуринского, И. И. Ляхова, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчикова, А. В. Хуторского и др.).

Важным периодом в исторической судьбе проектной деятельности как педагогического феномена принято считать XIX – начало XX века. В педагогической теории и практике она использовалась как «метод проектов».

Метод проектов возник еще в 20 годы XX века в США, когда философы педагогист стремились найти пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь применять их на практике.

Его называли также методом проблем, и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании [47, 81, 108, 112]. Он явился своего рода «модификацией» проблемного метода Дж. Дьюи, (1859-1952), американского философа-прагматика, психолога и педагога, преподавателя и доктора философии Мичиганского университета с 1884 г., в 1888-1889 гг. преподавателя в университете Миннесоты, профессора Мичиганского (1889-1894), Чикагского (1894-1904) и Колумбийского (1904-1930) университетов, который он обосновал в работе «Как мы думаем». Позднее соратник Дьюи по Колумбийскому университету Херд Килпатрик модифицировал этот метод применительно к школьному обучению. Он и считается основоположником педагогического метода проектов, хотя некоторые отечественные источники, как верно указывает Е. Ю. Рогачева, неверно приписывают его Дж. Дьюи [189].

Согласно воззрениям Дьюи, школьное обучение должно быть практико-ориентированным. Истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат, который направлен на благо всего общества.

Условиями успешности обучения, по Дж. Дьюи, являются проблематизация учебного материала, активность ребенка, связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом. Джон Дьюи предложил методические

приемы, с помощью которых учитель может создавать ситуации для организации проектной деятельности:

- подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение;

- столкновение противоречий в практической деятельности;

- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;

- побуждение рассмотреть явления с различных позиций;

- побуждение сравнивать, обобщать, делать выводы;

- постановка конкретных вопросов;

- постановка проблемных задач.

Дж. Дьюи особо выделял роль учителя: «Его цель – скорее поддерживать священную искру удивления и раздувать пламя, которое уже тлеет. Его задача состоит в том, чтобы защитить дух исследования» [69, с. 31]. Работы Дж. Дьюи оказали значительное влияние на развитие системы образования в XX веке. Его проблемный и поисковый методы широко используются в современной дидактике. В своих трудах Дж. Дьюи обращал внимание на необходимость развития у школьников «рефлексивного мышления». Это важно для организации проектной деятельности. По мнению учителя, догматизм препятствует развитию учителя и ученика. Главное звено развития рефлексивного мышления – поиск фактов, их анализ, размышление над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формулировка аргументов и точек зрения.

С точки зрения Н. Ю. Пахомовой «предложенная Джоном Дьюи перестройка современного ему школьного обучения, абстрактного, схоластического, оторванного от жизни, направленного на заучивание (зубрежку) теоретических знаний, в школьную систему, обучающую «путем делания», обогащающую личный опыт ребенка, как никогда созвучна нашему времени» [160, с. 7]. Стратегией современной школы является стремление научить школьников учиться, ориентироваться в мире информации, самостоятельно ее добывать, усваивать в виде знаний, рационально подходить к процессу познания, быть активными творцами учебного процесса. Несомненно, идеи Дж. Дьюи, который предлагал свой подход и искал новые способы приобретения знаний, востребованы и в современной школе.

Американский ученый Уильям Херд Килпатрик, ученик и соратник Джона Дьюи по педагогическому колледжу Колумбийского университета, способствовал реализации метода проектов в практике американской школы.

Проектом (по У. Х. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом. Метод проектов, по У. Х. Килпатрику, – это метод самостоятельно выполненных задач, основанных на внутреннем интересе учащихся, причем и постановка проблемы, и составление плана, и выполнение, и оценка должны находиться в руках самих учащихся.

У. Х. Килпатрик предложил свою классификацию проектов и выделил четыре типа проектов:

- производственный (воплощение мысли во внешнюю форму);
- потребительский (получение эстетического наслаждения);
- проект разрешения проблем (решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы);
- проект специализации (получение новых данных, усиление степени познания, таланта).

Новые идеи У. Х. Килпатрика – это, прежде всего, идеи повышения качества и эффективности обучения школьников путем выполнения ими самостоятельно планируемой работы. Следует, однако, заметить, что без структурирования изучаемого материала с учетом возрастных особенностей школьников, без систематизации школьной программы, без участия школьного учителя сделать образовательный процесс на высоком уровне эффективности невозможно.

Идеи проектного обучения нашли свое развитие в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы.

Современные исследователи истории педагогики отмечают, что использование «метода проектов» в советской школе в 1920-е годы действительно привело к недопустимому падению качества обучения. В качестве причин этого явления выделяют:

- отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами;
- слабая разработанность методики проектной деятельности;
- гипертрофия «метода проектов» в ущерб другим методам обучения;
- сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ».

Работая по комплексно-проектным программам, школа 20-х годов не могла обеспечить учеников достаточным количеством систематических знаний и подготовить их для успешных занятий в вузах.

С 30-х и до середины 80-х годов метод проектов в отечественной педагогике не практиковался. Он был запрещен специальным партийным постановлением. И лишь в 80-е и 90-е годы XX столетия в педагогическую практику нашей страны метод проектов снова пришел из-за рубежа вместе с новой компьютерной технологией.

В словаре иностранных слов даётся такое толкование слова «проект»: «Проект (от лат. «брошенный вперёд») – 1) технические документы, чертежи, расчёты, макеты, вновь создаваемых зданий, сооружений и т.д.; 2) предварительный текст какого-либо документа; 3) план, замысел». Видим, что широкое понимание понятия даёт возможность употребления его в разных технологических процессах, в том числе и образовательном.

На сегодняшний день известно множество определений дидактического понятия «метод проекта»/ проектная методика. Его понимают:

- как технологию (Е. С. Полат), педагогическую, в том числе (И. Чечель);
- как метод обучения (А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов);
- как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся (З. Х. Ботаева) и др.

Е. С. Полат характеризует проектную технологию «как совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности реализовать данный метод на практике». Он справедливо отмечает, что «основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями, – «все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить». В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие креативного мышления [150, с. 66-67]. Как замечает С. Н. Кузнецова, в педагогике под методом проектов понимается совокупность приемов, операций, которые помогают овладеть определенной областью практических и теоретических знаний в той или иной деятельности [113].

Исследователь в области проектной технологии Н. В. Матяш убеждена в том, что, «выполняя проекты, связанные с решением проблем, имеющих практическую значимость, ученик приобретает знания, выходящие по своему личностному смыслу за рамки отдельной учебной дисциплины, по значению – из обычного школьного окружения школьника с реальными

социальными проблемами» [136, с. 294]. К использованию метода проектов Е. С. Полат предъявляет следующие требования [150, с. 68]:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий.

Суть метода проектов остается прежней - стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, решение этих проблем, выработать умение практически применять полученные знания» [150, с. 65-66]. По мнению Н. Б. Крыловой, в результате проектной деятельности ученики организуют и конструируют собственный образовательный процесс [112].

В настоящее время проектная деятельность учащихся является предметом историко-теоретических исследований в работах Р. Б. Вендровской, А. Э. Коробовой, Е. Ю. Рогачевой, Н. В. Турчиной и др. В этих исследованиях раскрываются исторический аспект становления метода проектов, а также его дидактические и лингводидактические возможности.

В имеющихся теоретических подходах точки зрения авторов совпадают в определении метода проектов как инновационного способа организации обучения и самостоятельной деятельности обучающихся, которая должна привести к собственному, творческому, нестандартному, практическому решению, в практике субъект-субъектных отношений, возможности использования рефлексии. Расходятся исследователи в отнесении метода проекта либо к технологиям, либо к методам обучения. По мнению Л. Н. Горобец, метод проекта – это «инновационная технология обучения, при которой учащиеся приобретают новые знания в процессе поэтапного, самостоятельного/под руководством учителя планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий / аспектов проблемы, её микротем» [47]. Важно отметить, что в процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого обучающегося как на личность и как на члена проектной группы.

Современные ФГОС пронизаны идеей проектной деятельности. Она составляет основу стандартов дошкольного образования, начальной школы, средней образовательной школы и высшего образования. Известно, что проект – это оригинальная практико-ориентированная работа интегрированного, междисциплинарного и творческого содержания [113]. Реализация метода проекта на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников.

Обучение школьников проектной деятельности, ее организация и руководство со стороны педагогов влияет на развитие и формирование психологических новообразований личности, на формирование средств и способов познавательной деятельности, на характер поведения личности учащихся.

Таким образом, проектная деятельность является средством обучения и развития учащихся, несет заряд воспитательного потенциала. В отечественной дидактике мы оперируем понятием «учебный проект», что связано со стремлением соединить логику учебного познания с педагогическим инструментарием. Проектный метод в обучении воплощает на практике идею интегрированного обучения, тем самым возвращая права учащемуся на целостное восприятие окружающего его мира [141, с. 51].

Технология метода проектов призвана обеспечить создание условий для:

- развития у школьников познавательного интереса к учебному предмету;
- повышения мотивации к предмету (увлеченность самим процессом творчества);
- осознания значимости проектной деятельности для достижения успеха в учёбе;
- формирования социокультурной компетенции;
- формирования коммуникативных и методологических умений (вести дискуссию, самостоятельно планировать, организовать свою работу);
- развития интеллектуальных качеств;
- порождения личностных замыслов проектирования в старшей школе (формирование открытой познавательной позиции – открытого, вариативного познавательного отношения к миру, развитие личностной позиции и мировоззренческих принципов, а также включение учащихся в активный процесс познания различных культур).

Следует отметить, что выполнение проектных заданий и участие в проекте школьников позволяет видеть практическую пользу от изучения

учебного предмета, следствием чего является повышение мотивации к познавательной деятельности, формирование исследовательской компетентности в процессе поиска знаний и их применения в различных учебных и жизненных ситуациях. Э. Н. Корсун утверждает, что совместные проекты школьников позволяют сдружить учащихся, ближе познакомить их с культурой и традициями других народов [108].

Технология метода проекта как личностно ориентированная технология, обеспечивающая успешное формирование всех компетенций, содержит следующие дидактические характеристики:

- наличие идеи автора;
- точность и предсказуемость результатов;
- нацеленность на создание образовательного продукта, воплощенного в видах и формах учебной и внеучебной деятельности (коллаж, комикс, сценарий, стенгазета и проч.);
- связь идеи проекта с реальной жизнью;
- консультационно-координирующий характер деятельности учителя;
- обоснование самой технологии обучения, которая является условием развития личности учащегося в целом.

Мы можем также заметить, что эффективность метода проектов зависит от использования его не вместо предметного систематического обучения, а в гармонии с ним, в контексте с общей концепцией образования.

Важным является тот факт, что повышение субъектной значимости культурного наследия, ценности исторических фактов в глазах подрастающего поколения может быть достигнуто посредством включения школьников в активную поисковую, исследовательскую проектную деятельность.

Проект как комплексный и многоцелевой метод имеет большое количество видов. Например, по характеру доминирующей в проекте деятельности: информационный, исследовательский, практико-ориентированный, ролевой, творческий.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации широкой аудитории. Например, биографические данные того или иного писателя или поэта.

Исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы постановку задачи исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов.

Практико-ориентированный проект нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта. Например, для чего изучаются правила по русскому языку, пригодится ли знание правил в современной жизни?

В ролевом проекте учащиеся берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев. Например, инсценировка эпизода любого произведения, сказки, стихотворения.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.д. Творческий и ролевой проекты перекликаются между собой, например «Устное народное творчество в нашей жизни».

Выбор формы продукта проектной деятельности также важная организационная задача участников проекта. От ее решения в значительной степени зависит насколько выполнение проекта будет увлекательным, защита проекта – убедительной, а предложенные решения – полезными для решения выбранной социально значимой проблемы. Примеры некоторых форм продуктов проектной деятельности: web-сайт, видеофильм, выставка, газета, журнал, законопроект, игра, карта, коллекция, модель, мультимедийный продукт, оформление кабинета, пакет рекомендаций, справочник, учебное пособие и т.д. Также необходимо выбрать форму презентации проекта. Это может быть, например, деловая игра, демонстрация видеофильма, научный доклад, реклама, соревнование, экскурсия и т.д.

По профилю знаний проект может представлять собой монопроект в рамках одного учебного проекта и межпредметный проект в рамках двух или более предметов. По характеру контактов: внутриклассные, внутришкольные, региональные, международные. По продолжительности: мини-проекты – в течение 1 урока, краткосрочные – в течение 1-5 уроков, среднесрочные – 1-2 месяцев, долгосрочные – до 1 года.

В процессе взаимодействия различных партнеров образования могут продуктивно реализовываться различные виды образовательных проектов. Взаимодействие школы и социальных партнеров активизирует также реализацию индивидуальных и групповых проектов. В проектной деятельности учащихся в данном случае значимым представляется не только результат, но и в большей степени сам процесс.

В настоящее время основными требованиями для успешной реализации метода проектов являются:

– наличие проблемы или задачи, требующей исследовательского подхода и знаний в различных предметных областях;

- практическая значимость предполагаемых результатов;
- выполнение заданий учащимся самостоятельно;
- анализ и структурирование содержания проекта;
- использование исследовательских методов для реализации выполнения задач проекта;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов и выдвижение новых проблем.

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Основными задачами технологии метода проектов являются:

1. Способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализации и развитию способности к рефлексии:

- через проживание ситуации успеха (на уроке или вне урока): не на словах, а на деле почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать различные проблемные ситуации;
- через осознание себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностного роста в процессе выполнения проектного задания.

2. Развивать у учащихся осознание значимости коллективной работы, сотрудничества в процессе выполнения творческих заданий, основной характеристикой которого является умение не только высказать свою точку зрения, свой подход к решению проблемы, но и выслушать и понять другую, иногда, полностью противоположную своей.

3. Развивать исследовательские умения, которые позволяют анализировать проблемную ситуацию, выявлять противоречия, осуществлять отбор необходимой информации, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и анализировать результаты наблюдения, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы.

Последовательность реализации технологии метода проектов может быть развернута в соответствии с традиционно принятыми основными этапами организации проектной деятельности. Например, предложенная Н. А. Барыковой [13] модель организации проектной деятельности учащихся, содержит следующие этапы:

1. Выбор темы проекта.
2. Составление плана реализации проекта.
3. Формирование групп учащихся.
4. Разработка технического задания.
5. Контроль выполнения и коррекция.

6. Организация защиты проекта.
7. Осуществление оценки проекта.
8. Коррекция модели.

Каждый исследователь привносит что-то свое, новое, творческое в разработку и реализацию проекта. Объединяет исследователей совпадение этапов подготовки проекта, их четыре:

- 1) организационно-подготовительный (формирование групп, выбор темы и др.);
- 2) планирования (составление плана, тезисов и др.);
- 3) технологический (работа в группах над созданием продукта, поиском фактов, подтверждающих или опровергающих гипотезу и др.);
- 4) заключительный (оформление результатов, общественная презентация с оппонированием со стороны всех присутствующих, обсуждение, саморефлексия и др.), выдвижение новых проблем.

Л. Н. Горобец определяет, что сама технология (процесс деятельности) даёт возможность для совершенствования методики её проведения. Исследователь предлагает использовать шесть этапов по реализации технологии метода проектов [47].

Первый этап, подготовительный, включает:

- формирование творческих групп (групп по интересам / по выбору учителя);
- выбор темы, определение замысла проекта;
- определение целей, задач и ресурсов;
- выделение микротем, составление тезисов.

На данном этапе учащиеся делятся на группы, самостоятельно выбирают тему, выделяют в ней микротемы, составляют тезисы и т.п. Учитель проводит организационную работу, участвует в обсуждении тем и микротем, помогает в составлении тезисов, консультирует, корректирует.

Второй этап, реализация проекта, подразделяется на несколько подэтапов:

- выбор методов исследования, самостоятельную работу учащихся над микротемами / заданиями проекта;
- промежуточное обсуждение достигнутых результатов;
- выбор жанра, стиля, типа речи;
- оформление полученного творческого продукта, текста.

Учащиеся выявляют причинно-следственные связи в явлении, тексте, предмете исследования, ищут доказательства, приводят примеры, сопоставляют варианты решения проблемы, структурируют найденный материал, принимают решения, выступают перед учителем (индивидуально,

в мини-группах). Учитель направляет учащихся, подсказывает необходимую и важную информацию, консультирует, координирует деятельность.

Третий этап, «тихая презентация» в мини-группе. Учащиеся представляют свои презентации, тексты разных жанров, поделки, таблицы, схемы и т.п. Учитель проводит «тихую» проверку, редактирует, уточняет и детализирует, указывая на недочеты. Отсутствие этого этапа сразу чувствуется при защите проекта: нет чёткости в представлении результата, презентация не соответствует требованиям, не соотнесена с произносимым текстом и т.п.

Четвертый этап, публичная защита («громкая» презентация). Учащиеся представляют конечный результат своей работы и защищают его в разных формах и жанрах. Учитель выступает в роли эксперта, оценивает представленный проект и выступления учащихся.

Пятый этап – рефлексия. Учащиеся анализируют своё выступление, роль в процессе создания проекта. Учитель подводит итоги занятия, комментирует и оценивает работу учащихся, стараясь выделить всех, чтобы дети смогли адекватно оценить свои удаchi / неудачи, поддержали и оценили работы других. Это – чрезвычайно важный этап, так как умения анализировать свои и чужие работы, высказать замечания, принимать их, не достаточно сформированы у современных студентов и школьников. Думается, что в проектной деятельности важна не столько оценка учителя, сколько самооценка и взаимооценка.

Шестой этап – итог проекта. Завершается проектная деятельность составлением «тематического портфолио». Учащиеся под руководством учителя или самостоятельно представляют оформленный продукт проекта на бумажном носителе в виде текста разных жанров (эссе, заметка, слово, научное сообщение, выпуск номера газеты / журнала, поделки, модели и др.). По итогам выполненного проекта возможно выдвижение новых идей, гипотез, замыслов.

В ходе выполнения проектов должны быть достигнуты следующие результаты:

Для учащегося.

1. Формируются и отрабатываются:

- навыки сбора, систематизации, классификации, анализа информации;
- навыки публичного выступления (ораторское искусство);
- умения представить информацию в эстетичном виде;
- умение выражать свои мысли, доказывать свои идеи;
- умение работать в группе, в команде;

– умение работать самостоятельно, делать выбор, принимать решение.

2. Расширяются и углубляются знания в различных предметных областях.

3. Повышается уровень информационной культуры, включающий в себя работу с различной техникой (принтер, сканер, микрофон и т.д.).

4. Ученик имеет возможность воплотить свои творческие замыслы.

5. Отношения с учителем переходят на уровень сотрудничества.

6. Повышается самооценка тех детей, которые по той или иной причине считали себя неуспешными.

Все вышеперечисленное дает обучающемуся возможность стать успешной, саморазвивающейся, самодостаточной личностью.

Для учителя.

1. Отношения с обучающимися переходят на уровень сотрудничества.

2. Преподаватель имеет возможность создать банк ученических работ, которые могут применяться в различных видах образовательных практик.

3. Повышается уровень преподавателя как специалиста, консультанта, руководителя, координатора, эксперта.

4. Преподаватель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля.

Все вышеперечисленное приводит к повышению профессионализма преподавателя.

Таким образом, можно выделить ряд преимуществ метода проектов:

- процесс обучения максимально приближается к практике;
- меняется позиция учителя и учащегося в образовании, ученик сам познает, сам открывает, осмысливает и применяет полученные знания;
- учащиеся накапливают опыт самостоятельной деятельности;
- обучающиеся совершенствуют информационную и коммуникативную компетенции;
- происходит более успешное усвоение необходимой информации.

К слабым сторонам данного метода можно отнести недостаточность формирования теоретического мышления учащихся, сведение роли учителя только к консультационной, невозможность выработать общие подходы к решению задач.

В целом, метод проекта позволяет индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным, предоставляя обучающимся возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам

обучения, учебная деятельность приобретает поисковый и творческий характер.

Метод проектов обеспечивает систему действенных обратных связей, что способствует развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и педагога, разрабатывающего детали организации и реализации технологии.

Метод проектов дает возможность организовать учебную деятельность учащегося, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой, между академическими знаниями и прагматическими умениями. Кроме того, метод проектов, безусловно, является уникальным методом, способным сформировать у учащегося опыт творческой деятельности. Работа над проектом вырабатывает устойчивые интересы, постоянную потребность в творческих поисках, ибо вне деятельности интересы и потребности не возникают. Итак, обобщая всё вышесказанное, можно констатировать, что на современном этапе развития школы метод проектов как технология может оказаться адекватным для решения актуальных педагогических задач.

2.6. Технологии вовлечения в учебную деятельность и актуализации познавательной мотивации учащихся

Особенности развития личности и познавательных процессов современных учащихся, принадлежащих к «цифровому» поколению, вносят изменения в традиционные способы организации учебного процесса. Это связано с серьезными изменениями познавательной сферы детей:

- познавательный интерес детей удовлетворяется при помощи различных материалов, размещенных в интернете;
- преобладает образное мышление, его мозаичность, «клиповость»;
- высокая переключаемость внимания и его низкая концентрация (4-8 сек), поддержка которой нуждается во внешних ярких стимулах;
- неспособность читать и понимать большие по объёму тексты.

Современную эпоху характеризуют как эпоху нетерпеливости, в которой начинается конкуренция за внимание человека во всех областях, в том числе и в образовании. В связи с этим возникает необходимость поиска средств, вовлекающих учащихся в учебный процесс [17].

С. А. Прутченкова рассматривает категорию вовлеченности как психологическое состояние, при котором учащийся активно общается со стимулами образовательной среды и вовлечен в ее активное изучение, а также как активное состояние, являющееся предвестником и условием формирования учебной мотивации [181]. Определение дает понять, что вовлечение не равнозначно мотивации учащегося. Мотивация есть необходимое усло-

вие реализации учебной деятельности, его структурный компонент, при этом важно отметить, что мотивированный ученик остается педагогической мечтой. Мотивация поддерживается разнообразными средствами и опирается на процессы саморегуляции, которые у учащегося могут быть сформированы недостаточно. Вовлечение есть процесс создания условий, которые удерживают стартовый интерес, желание следовать далее, исследовать, действовать. В настоящий момент существует серьезное препятствие для формирования познавательного интереса к обучению. ЕГЭ как итог обучения в школе, закрывает горизонт будущего, формируя прагматичный интерес к учебным предметам, которые предстоит сдавать. К сожалению, сосредоточенность школы на подготовке к ЕГЭ формирует особый стиль взаимодействия с учащимися, зачастую основанный на страхе.

А. С. Прутченкова предлагает оценивать вовлекающий потенциал урока с помощью инструмента «Октализ», который содержит восемь драйверов (усилителей) познавательного интереса.

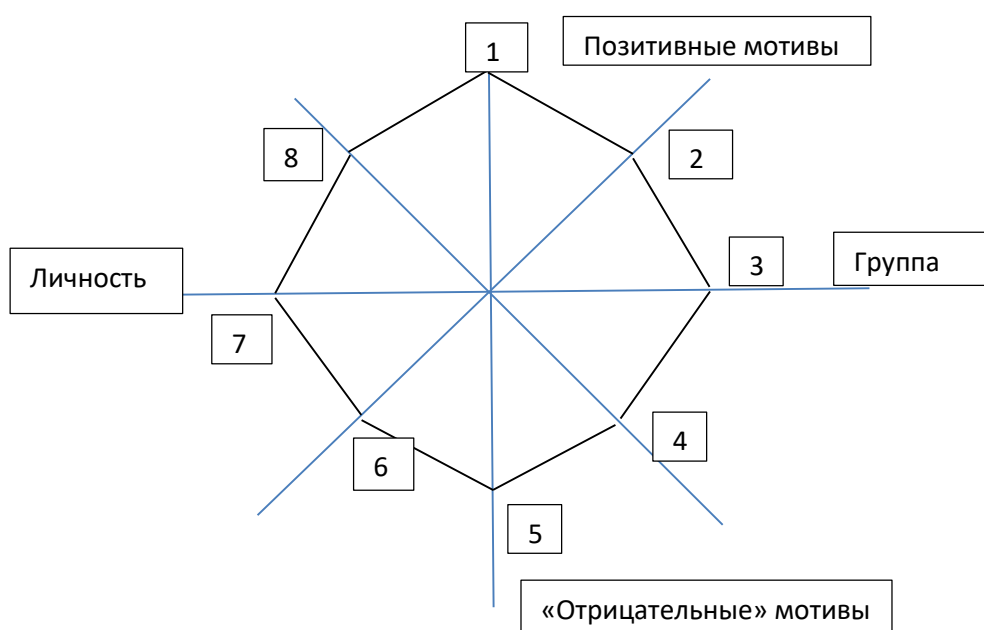


Рис. 1. Драйверы вовлечения в учебный процесс

А. С. Прутченкова предлагает оценивать вовлекающий потенциал урока с помощью инструмента «Октализ» (рис. 1), позволяющего ориентироваться на восемь драйверов вовлечения:

1. *Актуализация в содержании урока цели* как значимого конечного результата и ценности действия, чувства значимости того, что происходит, передача высшего смысла, миссии. В качестве инструмента реализации драйвера используются обращения к истории, великим именам, передаче ученику роли эксперта. Обозначение смысла изучаемого материала, как

ответ на вопрос «А зачем?» часто вызывает затруднение. Содержание некоторых предметов легко переводится в логику смысла, но, к сожалению, время от времени возникает дефицит понимания смысла изучаемого содержания, поэтому педагогу важно показывать значение изучаемого материала для понимания глобальных проблем или для продолжения работы в контексте учебного предмета. Отметим, что современные исследования учебной мотивации свидетельствуют о том, что в 43% случаев учащиеся не выполняют задания, потому что не видят в них смысла. Обозначение смысла изучаемого материала подкрепляется «видением будущего» как ответа на вопрос «А что будет дальше?».

2. *Исследование, творчество*, преодоление препятствий, сложностей, нахождение нового пути (реализуется за счет вариативности заданий и свободы их выбора, возможности самореализации, обсуждения пользы от применения новых знаний).

3. *Социальная значимость*, дружба, поддержка, совместность, которые поддерживаются следующими приемами: обратная связь от педагога и группы, возможность делиться знаниями и опытом («перевернутый класс»), смена ролевых позиций в групповой работе, конструктивные коммуникации, контрольная работа, которую можно выполнить, только объединившись с другими, межгрупповое соревнование.

4. *Непредсказуемость, сюрприз*, тайна как драйвер реализуется за счет многочисленных игровых приемов: «черный ящик», гость с сюрпризом-загадкой, задания разного уровня (1 уровень – «карамелька», 5 уровень – «шоколад»).

5. *Избегание негатива*, стремление к размеренности, безопасности преодолеваются с помощью ритуала, алгоритма действий, испытаний, которые позволяют рискнуть, предоставление возможности получить бонус за принятие ответственности, «сгорающие» задания, которые можно сделать за определенный срок и получить бонус.

6. *Дефицит времени*, нетерпеливость, желание сделать быстрее поддерживается созданием ощущения срочности (поставить таймер), напоминанием о сроках с помощью визуальных календарей (осталось 5 дней).

7. *Контроль чувства «собственности»* осуществляется с помощью следующих приемов: принятие решения о том, что знакомо, и что не знакомо, визуализация индивидуального прогресса, визуальная фиксация результатов, награждения (за лучшую мысль, решение, командную работу и др.), дополнительные баллы, призы, бейджи, наклейки.

8. *Развитие, стремление к достижениям*, самосовершенствованию реализуется с учетом четырех видов удовольствий (Николь Лаззаро, 2024): удовольствие от преодоления препятствий, удовольствие без усилий (О!

Это я могу!), удовольствие от новых впечатлений, удовольствие от взаимодействия, даже если это соперники. Для реализации драйвера используются рейтинги, доски достижений, оценка усилий, бейджи. Важно, чтобы у каждого ученика появлялись персональные маркеры достижений.

А. С. Прудченкова предлагает использовать на уроке разные комбинации драйверов в количестве 4-6. Значение каждого драйвера можно перевести в 10-бальную шкалу и предложить учащимся оценить уровень реализации драйвера в уроке. Это позволит, во-первых, получить оригинальную схему «Мотивализ» урока (рис. 2), а во-вторых, для учащихся оценка урока поддерживает интерес и является составляющей драйверов 1, 2, 7, 8.

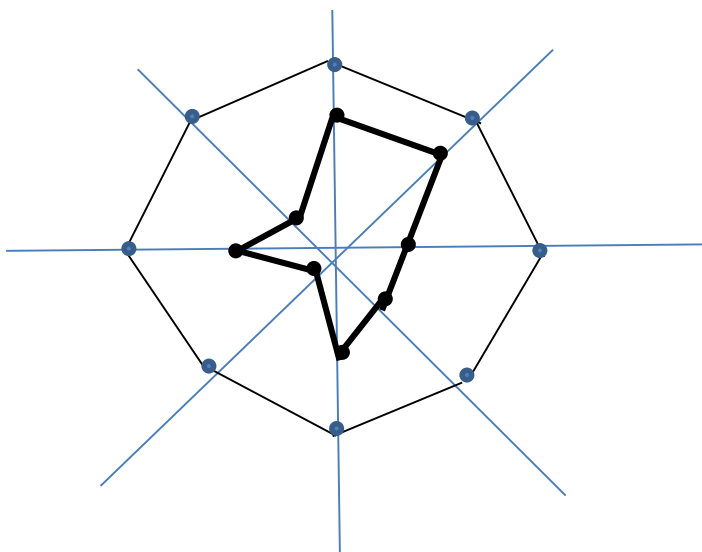


Рис. 2. Оригинальная схема «Мотивализ» урока

В качестве технологий вовлечения можно рассматривать игрофикацию/геймификацию, сторителлинг, «перевернутый класс», ментальные (индивидуальные) и интеллект-карты как результат групповой работы.

Начало использования интеллект-карт в учебном процессе связано с именами Леонардо да Винчи и Тони Бьюзена [45]. Е. Л. Кудрявцева, руководитель портала <http://bilingual-online.net>, определяет ментальную карту как образ проекта, плана, ситуации в индивидуальном сознании, перенесенный на бумагу для дальнейшего обсуждения и объективизации в диалоге. Визуальный анализ любой темы, проблемы опирается на следующие вопросы: Что? Почему? Зачем? Для чего? Как? Ментальная карта межпредметна и может использоваться для детей любого школьного возраста.

Работа с ментальной картой способствует решению важных образовательных задач:

- снятие напряжения, страха по отношению к учебной деятельности, мотивирование учащегося;

- развитие навыка самостоятельной работы с информацией;
- способность структурировать и анализировать содержание;
- способность визуализировать и презентовать информацию;
- способность расширять, углублять, развивать знание и преобразовывать его в опыт;
- развитие абстрактного, логического мышления, овладение опытом проектирования.

Карта позволяет менять структуру задачи в ходе работы, работать в разновозрастных, поликультурных и разнопрофессиональных группах.

Приводим адреса цифровых ресурсов, которые содержат исчерпывающую информацию об интеллект-картах:

<http://daringtolivefully.com/user-for-mind-maps>

<http://blog.idmatrix.com/mind-mapping-study-skills-mind-map>

<http://www.mindmapart.com/problem-solving-mind-map-adam-sicinski/>

Особым вовлекающим потенциалом обладают игровые технологии, которые давно заняли часть пространства интернета и претерпели изменения в цифровой среде. С. В. Титова, К. В. Чикризова подчеркивают, что «игра сопровождается увлеченностью, поэтому активизирует и развивает способности, стойкий интерес к учебному предмету, снижает уровень тревожности, вырабатывает целеустремленность в выполнении поставленной цели [237, с. 63].

В начале XX века отечественные ученые в области педагогики и психологии Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин и другие исследовали особенности игры как деятельности, способствующей обучению детей и взрослых. В XXI веке в связи с цифровизацией образования и широким использованием открытых образовательных ресурсов появился термин *геймификация* или *игрофикация*. С. В. Титова, К. В. Чикризова [235, с.137] отмечают, что термин *геймификация* получил распространение в педагогике после публикации монографий американских педагогов М. Поренски (2008), К. Каппа (2012). Согласно К. Каппу, геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [235, с. 150].

Следует также отметить, что понятие «геймификация» не тождественно понятию «игра». Геймификация подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления обучения, а не в развлекательных целях. Под *структурной геймификацией* понимается использование различных игровых элементов в учебном процессе. *Содержательная*

геймификация подразумевает отход от традиционных методов обучения, когда весь процесс обучения построен на выбранном игровом сюжете и следует определенным правилам. За счет таких элементов, как сюжет и сценарий игры, эффект присутствия, дизайн интерфейса и интерактивная обратная связь, достигается развитие внутренней мотивации обучающихся. Яркими примерами содержательной геймификации являются обучающие компьютерные игры.

В настоящий момент чаще всего используется *структурная геймификация*, которая предполагает использование элементов соревновательности: очков, медалей, бейджей, досок почета, уровневой подачи учебного материала, квестов. Данные элементы мотивируют обучающихся за счет создания духа соревновательности, который составляет собой основу любой геймификации. В очках измеряются все действия учащегося, т.к. очки определяют уровень его прогресса. В зависимости от целевой аудитории варьируется эффективность использования очков и наград. Вариантом геймификации является веб-квест, который предполагает использование информационных ресурсов сети Интернет и их интеграцию в учебный процесс с целью эффективного формирования ряда компетенций: социальных, учебных, коммуникативных, информационных. Технология игрофикации/геймификации подразумевает использование игровых онлайн-технологий с дидактической целью, так как они обладают обучающим потенциалом.

Н. В. Бордовская [226, с. 209] отмечает, что формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике. В настоящий момент можно констатировать преобладание внешней мотивации обучения, связанной с необходимостью сдать успешно единый государственный экзамен и определить место последующего обучения. Н. В. Бордовская предлагает распространить в практике обучения известную модель трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая направлена на развитие внутренней мотивации и создание профессиональной среды, которая имеет высокий мотивационный потенциал. Согласно указанной теории, существуют три психологических состояния, которые обеспечивают высокий уровень внутреннего мотивирования:

- *переживание значимости работы,*
- *переживание ответственности за результаты,*
- *отсутствие тревоги относительно качества результата, обеспеченное наличием развернутой обратной связи.*

Эти психологические состояния возникают, если:

- выполняемая деятельность позволяет использовать различные способности и умения человека;

- если деятельность целесообразна и значима для индивида и группы,
- если в работе индивид имеет возможность быть свободным, независимым, может планировать и выбирать способы выполнения задания и если получает ясную информацию относительно эффективности своей деятельности.

Идеи, представленные Н. В. Бордовской, во многом совпадают с идеями вовлечения в учебный процесс. Совершенно очевидно, что разноплановая учебная деятельность, как с точки зрения содержания учебной задачи, так и с точки зрения технологического способа ее решения, обеспечивает подключение всех способностей учащегося. Обеспечение выбора, самостоятельности (например, в выборе проектной деятельности, способов реализации проекта, самостоятельное формирование рабочих групп, использование технологии «перевернутый класс»), адекватное количество контроля обеспечит высокую степень ответственности.

Обратная связь о результатах деятельности рассматривается как «чрезвычайно действенное средство формирования познавательной мотивации» [226, с. 214]. Обратная связь может быть эффективной, если она носит конструктивный характер. К сожалению, педагогический контроль остается очень мощным внешним стимулом в регуляции учебной деятельности. Как правило, педагоги используют контроль «на понижение» - оценка деятельности учащегося в сравнении с эталоном. Конструктивная оценка «на повышение» - это оценка деятельности учащегося относительно его предыдущих достижений при безусловной безоценочной позиции по отношению к ученику. Безоценочная педагогическая позиция в отношении личности обучающихся особенно трудно достижима. Она основана на принятии равноправия партнеров по коммуникации, отсутствии обвинений, отсутствии «оборонительных позиций», на доверии и искренности. Педагог всегда оценивает, и это необходимый компонент любой обучающей деятельности, поэтому важно научиться оценивать только достигнутые результаты при безусловной поддержке личности ученика. Это снимает тревогу по отношению к оцениванию и отметкам у детей, а, следовательно, они становятся более спонтанными, творческими, открытыми новому опыту обучения. Безоценочность предполагает безусловное принятие личности учащегося, фиксацию его персонального результата и формирование зоны ближайшего развития, которая выполняет роль формирующей оценки на «повышение», развитие, достижение. Именно безоценочность, в том смысле, в котором мы ее обсуждаем, является безусловным основанием для формирования субъект-порождающих отношений в учебном процессе.

2.7. Использование цифровых технологий в организации образовательной деятельности

Технологии взаимодействия человека и цифровых образовательных ресурсов становятся явлением социальным и рассматриваются как активный процесс взаимодействия с информационным богатством человеческого опыта, накопленного веками. Поэтому такое взаимодействие цифровых образовательных ресурсов и обучающегося должно стать глубинным, подлинно педагогическим процессом.

Под информационными технологиями понимают «...в широком смысле слова отрасль дидактики, занимающуюся изучением образовательного процесса с применением информационно-коммуникационных средств. В узком смысле информационные технологии есть совокупность методов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации» [71, с. 12-13]. В коллективной монографии группы авторов «Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды» [142, с. 16-19] отмечается, что возможность цифровой трансформации образовательного процесса обеспечивается различными группами технологий:

- во-первых, *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* универсального назначения, такие как офисные программы, графические редакторы, Интернет-браузеры, средства организации телекоммуникации, дополненная реальность и т.д.;

- во-вторых, *педагогические технологии*, в том числе, предполагающие использование ИКТ или основанные на их использовании;

- в-третьих, *специализированные цифровые образовательные технологии*, например, виртуальные наставники; тренажеры; обучающие игровые квесты в дополненной реальности; игровые среды и «сенсориумы»; «умные» учебные пособия – «умная песочница», «умный пол», «умная доска» и т.д.

- в-четвёртых, *производственные технологии* (в т.ч. цифровые, а также материальные и социальные, или гуманитарные), обеспечивающие формирование у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков.

Среди педагогических технологий можно выделить [142, с.18]:

- 1) *традиционные (доцифровые)* педагогические технологии (например, организация исследовательской деятельности обучающихся, технология «кейс-стади», и т.д.), которые могут предполагать использование ИКТ как вспомогательного педагогического средства;

2) «цифророждённые» педагогические технологии, появившиеся в процессе активной цифровизации образования и основанные на использовании цифровых средств (виртуальная экскурсия, мультимедийный урок, онлайн-лаборатория и т.д.).

Среди цифророждённых технологий можно выделить *образовательно значимые цифровые технологии*: управленческие (автоматизация документооборота в образовательной организации), нейробиологические (основанные на использовании датчиков, позволяющих определять параметры психофизиологического состояния обучающихся и др.).

Общий принцип отбора педагогических технологий для цифрового образования и обучения состоит в том, что необходимо отбирать такие технологические решения, которые содержат в себе условия и алгоритмы формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, востребованных цифровой экономикой [144, с. 19].

В базовый минимум педагогических технологий, необходимых для построения цифрового образовательного процесса, входят:

- *технология сетевой коммуникации*, выступающая для педагога базой для реализации других педагогических технологий цифрового образования;

- *технология дистанционного обучения*, в том числе с использованием адаптивных систем обучения;

- *технология «смешанного обучения»*, в том числе «перевернутое обучение» (flipped learning), мобильное обучение;

- *технология организации проектной деятельности* обучающихся, в том числе сетевых проектов.

Дистанционное обучение, вместе с авторами коллективной монографии [142, с. 19], мы можем определить как технологию построения образовательного процесса исключительно на основе онлайн-курсов, доступ к которым обеспечивается посредством сети Интернет (в том числе, через мобильные приложения). В процессе дистанционного обучения взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляются опосредованно, через сеть Интернет. В процессе дистанционного обучения могут использоваться различные цифровые средства, включая массовые открытые онлайн-курсы, видеолекции, онлайн-конференции (для видеодемонстраций, обсуждения учебных ситуаций и различных материалов), вебинары и персональные виртуальные уроки в режиме реального времени, домашние задания, онлайн-тестирование, видеофиксация удалённого демонстрационного экзамена и т.д. Необходимым элементом дистанционного обучения является обеспечение обратной связи, повышающей результа-

тивность обучения. Правила организации дистанционного обучения определены Приказом Минобрнауки от 18 декабря 2002 №445 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ».

Технология «Смешанное обучение» представляет собой педагогическую технологию, сочетающую онлайн-обучения с очным обучением. Использование смешанного обучения позволяет преодолеть наиболее серьёзные педагогические недостатки дистанционного обучения: отсутствие живого контакта в процессе обучения, реализация командных форм работы; падение мотивации у обучающихся, не обладающих высокой учебной самостоятельностью. Стандартная методическая рекомендация по организации смешанного обучения предлагает тратить до 40% времени на дистанционные формы обучения, около 40% – на очные, а оставшиеся 20% выделять на самообразование [142, с. 30].

Перевернутое обучение («перевернутый класс») (*flipped learning*) представляет собой вариант смешанного обучения, в котором обучающийся самостоятельно осваивает новый материал (в т.ч. в режиме онлайн), закрепление которого происходит в ходе практико-ориентированной аудиторной работы.

Мобильное обучение также является вариантом смешанного обучения, предполагающего использование обучающимися мобильных устройств (КПК, смартфоны, планшеты или мобильные телефоны) и мобильных приложений образовательной направленности в процессе освоения образовательной программы. Данная технология позволяет получать учебные материалы на персональные цифровые устройства. В системе реализации онлайн-обучения педагогами используется «Система управления курсом». Данная технология представляет собой программное обеспечение, благодаря которому преподаватель получает возможность создавать обучающие материалы и выкладывать их в сеть Интернет без применения языка программирования.

К преимуществам использования информационных технологий в образовательном процессе традиционно относят:

- интенсификацию обучения за счет активизации использования всех модальностей восприятия в мультимедийном пространстве;
- рациональность организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- обеспечение возможности выбора индивидуальной траектории обучения;

- применение специфических возможностей компьютера, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

Основное преимущество информационных технологий состоит в том, что они позволяют организовать насыщенную и продуктивную интерактивную образовательную среду с неограниченными возможностями.

Средства информационных технологий, необходимых для системы образования, включают:

- технические средства (компьютеры, компьютерные комплексы, мультимедийные проекторы, сенсорные доски и т. п.);
- программные средства (программное обеспечение);
- средства для подключения к Интернету и обеспечения возможности работы в сети (серверы, модемы, программы поиска в Интернете);
- информационное наполнение (контент), разработанное для системы образования;
- методическое обеспечение применения средств информационных технологий в образовании.

Основные вопросы, на которые важно ответить каждому учителю в ситуации организации онлайн обучения: «Как создать качественный учебный контент?», «Как организовать обратную связь и оценить результаты учебной деятельности?»

В аналитическом обзоре «Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования» представлен анализ дидактических возможностей различных образовательных платформ, современных интернет-сервисов для организации обратной связи и оценивания учебных достижений обучающихся в условиях дистанционного обучения [258]. Приводим перечень цифровых платформ и интернет сервисов:

1. *Российская онлайн-платформа «Учи.ру»* – <https://uchi.ru/>

Платформа предоставляет учителю образовательные ресурсы по выбранным предметам и виджеты онлайн-олимпиад для 1 – 11 класса. Более подробно узнать о возможностях дистанционного обучения на Учи.ру можно на специальной странице платформы - <https://distant.uchi.ru/>.

2. *Сервис «Яндекс.учебник»* – <https://education.yandex.ru/>

Данная платформа ориентирована на учителей и учеников начальной школы. Платформа содержит готовые задания, разработанные опытными методистами с учетом требования ФГОС НОО.

3. *Цифровой образовательный ресурс «ЯКласс»* – <https://www.yaklass.ru/>

Сервис предоставляет доступ к материалам портала «Интернет-урок» и 1С по платной подписке. ЯКласс интегрирован со всеми основными электронными журналами: Дневник.ру, ЭлЖур, Netschool и другие.

4. *Цифровая образовательная платформа «Дневник. ру»* - <https://dnevnik.ru/>. Дневник.ру – закрытая информационная система со строгим порядком регистрации образовательных учреждений и пользователей. В системе учтены все требования безопасности и федерального закона №152 «О персональных данных», а для работы в ней потребуется только компьютер с доступом в интернет. Если школа подключается к сервису «Дневник.ру», все учителя автоматически заносятся в базу и получают доступ к ресурсам платформы. Платформа дает возможность создать и вести страницы школы, расписание уроков, электронный журнал и дневник, управление домашними заданиями, формирование отчетов образовательной организации, организовать дистанционное обучение. *Дневник.ру* позволяет проведение тестов в электронном виде, обмен комментариями к домашним заданиям, хранение файлов класса, открывает доступ к библиотеке и медиатеке готовых учебных материалов. Онлайн библиотека содержит произведения, которые изучаются в школе. В медиатеке собраны видеофайлы, аудиофайлы и презентации, которые помогут лучше подготовиться к урокам по всем предметам.

5. *Образовательный портал для подготовки к экзаменам СДАМ ГИА:РЕШУ ВПР, ОГЭ, ЕГЭ* – <https://sdamgia.ru/> содержит ВПР для 4-8 классов по всем предметам, материалы ОГЭ, ЕГЭ. Сервисы образовательного портала «РЕШУ ЕГЭ» имеет классификатор экзаменационных заданий, позволяющий последовательно повторять те или иные небольшие темы и сразу же проверять свои знания по ним. Для организации текущего контроля знаний предоставляется возможность включения в тренировочные варианты работ произвольного количества заданий каждого экзаменационного типа. Для проведения итоговых контрольных работ предусмотрено прохождение тестирования в формате ЕГЭ нынешнего года по одному из предустановленных вариантов или по индивидуальному, случайно сгенерированному варианту

6. *Сервис «GoogleClassroom»* <https://classroom.google.com/>. Сервис объединяет полезные сервисы Google, организованные специально для учёбы.

7. *Российская электронная школа (РЭШ)* - <https://resh.edu.ru/>. «Российская электронная школа» – это полный школьный курс уроков от лучших учителей России; это информационно-образовательная среда, объединяющая ученика, учителя, родителя и открывающая равный доступ к качественному общему образованию независимо от социокультурных условий.

8. *Образовариум* - <https://obr.nd.ru/>, образовательная среда нового поколения. Интерактивные онлайн-курсы для эффективного дистанционного обучения для детей дошкольного возраста, учащихся 1–11 классов.

9. *1С: Школа онлайн* - <https://obr.1c.ru/pages/read/online/> - онлайн-доступ к электронным образовательным ресурсам: тренажеры, лаборатории, игры практикумы, тесты InternetUrok.ru.

10. *Знайка* - <https://znaika.ru/> - лучшие видеоуроки по школьной программе от опытных учителей.

11. *Сервисы для организации онлайн тестирования:*

В условиях дистанционного обучения роль онлайн тестирования возрастает многократно. Приводим примеры on-line сервисов:

- Google-формы: <https://docs.google.com/form>. Google-формы можно применять в формате опроса или теста. Настройки позволяют ученику после ответа на тест сразу увидеть, на какие вопросы он ответил правильно, а где допустил ошибки. Учитель получает подробную аналитику: видит, какие задания вызвали затруднения, какие неправильные ответы чаще всего выбирались, какие результаты имеет каждый из учеников. Google дает возможность учителю создать таблицу, в которой будут собираться все ответы.

- *Microsoft формы* <https://forms.office.com> позволяют экспортировать результаты тестов в Microsoft Excel для более глубокого анализа и построения диаграмм, а также удалить или распечатать все ответы. Приводим дополнительные ссылки, позволяющие создавать тесты: <https://anketolog.ru/>; *Мастер-тест* <http://master-test.net/>; <https://quizizz.com>.

Справка по работе с Google-документами:

https://support.google.com/docs/answer/7068618?visit_id=637208840519971762-2384765464&hl=ru&rd=2;
<https://support.google.com/meet?hl=ru#topic=7306097>.

12. *Интерактивные рабочие листы*. Интерактивный рабочий лист – электронный ресурс, созданный учителем с помощью документов совместного редактирования для самостоятельной работы обучающихся индивидуально или совместно. Возможности по созданию интерактивных рабочих листов предоставляют платформы Google и Microsoft Office Online. Рабочие листы развивают подтемы и решают конкретные задачи внутри структуры занятия; запрашивают информацию у учащихся; предлагают варианты «опор» для решений; помогают фиксировать варианты ответов (заметки на полях); привлекают внимание к деталям; предлагают пути реализации дальнейшей работы с учетом способностей ученика. Рабочие листы и презентация к занятию имеют отличия, при этом могут быть синхронизированы:

– в презентации важнее визуальность, значит в рабочих листах также важен визуальный контент (как помощь и обозначение контекста для ответа на вопросы), не отвлекающий, а помогающий сконцентрироваться на важном);

– рабочие листы избавляют учащихся от необходимости искать в интернете дополнительную информации для ответа на вопрос. Они предлагают все, что нужно для первичного «входа» и размышлений над углублением ответа, для дискуссии;

– конструкция листа рассчитана на преобразование исходного материала листа, активную работу ученика с ним.

Типы рабочих листов:

- лист-фиксация важной информации в течение онлайн-урока с возможностью после занятия ее дополнить по указанным на листе источникам;

- лист на самостоятельную отработку полученной новой информации учениками (есть образец как частично заполненный лист) и последующей демонстрацией педагогом правильных вариантов в презентации (самопроверка учеников);

- лист на отработку продвинутого уровня, без образцов (та же самопроверка путем показа педагогом правильного ответа через определенный промежуток времени или после получения всех ответов);

- лист на сбор информации, имеющейся у учащихся (отвечает тот, кто знает). Такие листы дублируются в презентации и заполняются педагогом по мере ответов учеников с выводом результата на экран и отправкой учащимся после занятия;

- рабочие листы на основе технологии ментальной карты (дома при подготовительной работе каждый может заполнить самостоятельно, на занятии – обсуждение вариантов и перенос в групповую интеллект-карту наиболее полного ответа). Такие рабочие листы лучше всего отражают технологию «перевернутый класс»;

- листы для повторения изученного (самоконтроль) с выходом на более глубокие самостоятельные выводы

- листы-игры: кроссворды, «Что? Где? Когда?»; «Поле чудес» и др. Важно, что короткий и ясный текст для получения подсказок (НЕ готовых ответов) расположен на том же листе. Оптимальный рабочий лист – междисциплинарен и геймифицирован (игрофицирован).

Источники свободных стоковых картинок:

<https://ru.depositphotos.com/stockphotos/%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B9.html>

<https://texterra.ru/blog/40-istochnikov-besplatnykh-foto-dlya-vashego-blog.html>

<https://pixabay.com/ru/>

<https://www.seonews.ru/analytics/avtorskoe-pravo-na-izobrazheniya-otkuda-brat-kartinki-chtoby-ne-narushit-zakon/>

Листы в google – описания и образцы: <https://sites.google.com/site/tkvgelearning/webserives/worksheets>

Листы в Wizer.me – описание и образцы: <http://marinakurvits.com/interaktivnie-listi-wizer/>

Листы в других сервисах: http://marinakurvits.com/interaktivni%D0%B5_listi/

Листы в Liveworksheets – описание и образцы: <http://didaktor.ru/konstruktor-interaktivnyx-rabochix-listov/>

13. *Интерактивная доска padlet* в очном и в дистанционном обучении: padlet.com; https://de.padlet.com/galina_chernjav/tbvouuqj57. *Padlet* – онлайн доска с большим количеством шаблонов, предназначенных для самых разных образовательных потребностей, в том числе проектной деятельности.

14. *Графическая платформа совместной работы MIRO* <https://miro.com/>. Интерактивное полотно для совместного творчества и работы, позволяющее одновременно группе учащихся размещать и редактировать объекты, стикеры, выделять и раскрашивать области, создавать ментальные карты

15. *Сервисы и инструменты для оценивания устных опросов* [258, с. 18-20]. Осуществлять устные опросы в условиях дистанционного формата обучения значительно сложнее, чем организовать обратную связь через письменные сообщения. Но есть предметы, где без такой формы оценивания обойтись очень сложно. Это, прежде всего, иностранные языки. И здесь на помощь могут прийти сервисы для on-line встреч с обучающимися: <https://zoom.us>; <https://www.wiziq.com/>; <https://hangouts.google.com/>; <https://www.skype.com>; <https://pruffme.com/>. На <https://www.youtube.com> размещены подробные видеoinструкции по созданию вебинаров в указанных средах.

13. *Сервисы и инструменты асинхронного обучения и оценивания письменных ответов опросов LMS Moodle* <https://moodle.org/>. Бесплатная система управления обучением (LMS), позволяющая создавать и использовать онлайн-курсы. В Moodle есть возможность не только предлагать учащимся материалы для изучения, но и проверять его усвоение, организовывать совместную работу и общение, а также проводить мониторинг обучения. Документация для преподавателей (разработчиков курсов):

https://docs.moodle.org/37/en/Teacher_quick_guide. Также можно использовать электронную почту, собственный канал Youtube, аккаунты в соцсети Вконтакте.

14. *Оценивание проектной деятельности обучающихся* [258, с. 21-24] осуществляется с учетом первоначального опыта обучающихся, степени их самостоятельности, сотрудничества, прогресса и понимания идеи проекта. Для оценивания потребностей и интересов обучающихся «*мозговые штурмы*» (Google-таблицы, Microsoft Excel online, online интерактивные доски); *графические планировщики* (Online ментальные карты); *входное анкетирование* (Google-анкеты, Microsoft формы).

Формирование регулятивных УУД в процессе проектной деятельности также нуждается в способах оценки. Требования ФГОС к образовательным результатам обучающихся включают умение самостоятельно определять цели своего обучения, формулировать задачи познавательной деятельности, планировать пути достижения целей. Для этого можно использовать следующие цифровые инструменты:

- *календари для планирования деятельности* (on-line-календари; Google-календарь; Outlook);

- *диаграммы Ганта, «доскизадач», и другие инструменты управления проектами* (<https://www.smartsheet.com>; <https://www.symphonical.com>; <https://teamer.ru>, <https://trello.com/>);

- *совместные обсуждения* (блоги: <https://www.blogger.com>; <https://ru.wordpress.org/><https://www.tumblr.com/>; форумы: <https://www.ucoz.ru/>; <https://www.forum2x2.ru/>; <https://www.vbulletin.com/en/>; видеочаты: <https://www.skype.com>; <https://zoom.us>, <https://discordapp.com>; сообщества: <https://vk.com.>;

- *листы самооценивания и взаимоценивания* (Google-формы, Google-документы, Google-таблицы, MicrosoftExcelonline, MicrosoftWordonline)

15. *Средства онлайн визуализации* для организации учебного процесса в цифровой среде [258, с. 25-27]:

- *ресурсы с бесплатными фотографиями*: pixabay.com; freedigitalphotos.net; cn.freeimages.com; freephotosbank.com; imcreator.com/free; stockvault.net; rgbstock.com; gratisography.com;

- freemediagoo.com;

- *осуществление видеомонтажа*: <http://www.nchsoftware.com/videopad/ru/vppsetup.exe>. VideoPad и VideoEditor позволяют добавлять титры, переозвучивать, накладывать на клип различные видеоэффекты, создавать переходы между визуальными частями, использовать аудиоэффекты, делать снимки с экрана и вставлять в видеоряд, экспортировать готовый

фильм непосредственно в YouTube, записывать видео с камеры компьютера и вставлять в видеоряд;

- *ресурсы с бесплатной лицензионной музыкой*: Free Music Archive; ccMixer; Jamendo; Audionautix; FreeSound (для скачивания необходима бесплатная регистрация musopen.org);

- *сервисы для создания и хранения презентаций*: prezi.com; slideboom.com; ru.calameo.com; <https://ru.calameo.com/>;

- *инфографика* <http://www.easel.ly/>; <https://visual.ly/>; <http://infogr.am/>; <http://piktochart.com/>; <https://www.canva.com/>;

- *ментальные карты*: <http://www.mindmeister.com/>; <http://www.mindomo.com/>; <http://www.mind42.com/>; <http://popplet.com/>; <http://www.spiderscribe.net>

- *сервисы для создания хроник*: timetoast.com; myhistro.com (интерактивная картография); freetimeline.com/timeline.jsp; ourstory.com; timeglider.com; time.graphics.ru/; timerime.com; Timeline JS; <https://timeline.knightlab.com/>; <http://timemapper.okfnlabs.org/> (TimeMapper); <http://www.timerime.com/>; <http://www.timetoast.com/>; <http://www.tiki-toki.com/>;

- *интерактивные путешествия Tour Builder*: <https://storymap.knightlab.com/>; <https://artsandculture.google.com/> (GoogleArts&Culture, 50 музеев мира); <https://artsandculture.google.com/project/performing-arts> (PerformingArts, театры мира); <https://artsandculture.google.com/project/natural-history> (природа мира); <https://artsandculture.google.com/nearby> (электронная карта Google позволяет определить и составить маршрут к музеям и выставкам);

- *сервисы для создания дидактических игр*: <https://onlinetestpad.com/ru/>; <https://etreniki.ru/>; <https://www.classtime.com/challenges>;

- *командные игры*: <https://www.classtime.com/challenges>; learningapps.org; <https://onlinetestpad.com/ru/>; <https://quizlet.com/ru/>; <http://www.classtools.net/>; <https://www.classtime.com/challenges/my-puzzles>;

- *Kahoot! – онлайн сервис для создания викторин и онлайн игр*: https://kahoot.com/blog/2020/02/28/connect-students-not-at-school-distance-learning/?_ga=2.263254604.1777866772.1587140723-489461491.1587140723&deviceId=7fcb0156-35aa-4e87-a1fe-2cce9b9dda1bR&s=&sessionId=1587141953230

- *генераторы кроссвордов*: <https://vk.com/idpcheltomsk>; http://cross.highcat.org/ru_RU/#; <http://puzzlecup.com/crossword-ru/>;

- *генератор ребусов*: http://rebus1.com/index.php?item=rebus_generator;

- *генератор интерактивных заданий*: <https://learningapps.org>.

16. *Портфолио как средство оценивания достижений обучающихся:*
<http://uportfolio.ru/>; <https://4portfolio.ru/>;

В методической копилке дистанционных образовательных технологий, инструментов и опыта Томского политехнического университета, подготовленную А. С. Фадеевым, О. Б. Лобаненко, И. В. Ряшенцевым (<https://portal.tpu.ru/www/distance>) [153] представлены формы организации урока в режиме онлайн и смешанном обучении, инструменты для синхронного и асинхронного онлайн обучения, образовательные платформы, цифровые образовательные инструменты, а также *следующие алгоритмы создания урока в режиме онлайн:*

1. Определите, какую часть занятий *можно провести* с применением дистанционных технологий:

- Какие элементы теории можно изучить, рассказывая учащимся тему?

- Какую информацию учащиеся могут изучить, просматривая видеоролики или обучающие видеофильмы?

- Какую информацию учащиеся могут изучить, читая онлайн-книги, статьи, презентации?

- Какие темы требуют совместного обсуждения?

- Какой деятельностью могут заниматься учащиеся самостоятельно, какие образовательные инструменты для этого необходимы?

2. Определите, как проверять самостоятельную работу учащихся?

- Как можно проверить результаты самостоятельного изучения темы?

- Как можно проверить результаты самостоятельной деятельности?

3. Найдите пути доставки организационной информации до учащихся и обратно.

4. Подготовьте краткое и понятное содержимое рассылок учащимся:

- Где, как и когда будет проходить занятие?

- Где размещены ресурсы для самостоятельно изучения?

- Что должен сделать учащийся самостоятельно?

- Куда, когда, в каком виде и каким способом должен быть отправлен результат на проверку?

- Придумайте, как вовлечь ребят в дистанционное обучение, как сделать его более наглядным, более интересным и увлекательным.

- Познакомьтесь с практическим опытом коллег.

Формы организации урока

1. Лекция, демонстрация материала, разъяснения

- Подготовьте презентацию, направьте веб-камеру на доску или подключите интерактивную доску к программе вебинаров.
- Создайте виртуальную комнату на платформе вебинаров, запланируйте время проведения вебинара, используя инструменты синхронного обучения.
- Скопируйте ссылку на вебинар и разошлите ученикам, используя инструменты коммуникации.
- Запустите вебинар за несколько минут до начала занятий.
- Попросите учеников отключить свои микрофоны и веб-камеры: это позволит уменьшить интернет-трафик и улучшить качество связи.

2. Самостоятельное изучение темы

А). Мастер-класс в видеоформате, видеоурок, видеолекция:

- Подготовьте презентацию, направьте веб камеру на доску или подключите интерактивную доску к программе вебинаров.
- Снимите видео с мастер-классом, или с лекцией.
- Разместите материал в соцсетях или на онлайн-платформах. Используйте инструменты асинхронного обучения
- Разошлите ссылку ученикам, используя инструменты коммуникации

Б). Текстовый материал, презентация:

- Подготовьте презентацию, или конспект лекции, сохранить документ в формате pdf.
- Разместите материал в соцсетях или на онлайн-платформах. Используйте инструменты асинхронного обучения.
- Разошлите ссылку ученикам, используя инструменты коммуникации. Поясните, что ученики должны сделать при самостоятельном изучении данного материала.

3. Проверка усвоения материала

А). Тесты – автоматическая проверка:

- Создайте тесты, используя специальные онлайн-платформы для тестирования.
- Настройте условия прохождения тестов (сколько попыток дается ученику, ограничьте при необходимости время и продолжительность выполнения тестовых заданий).
- Проверьте адекватность работы тестовых заданий на экспериментальной группе.

- Скопируйте ссылку на тест и разошлите ученикам, используя инструменты коммуникации. Сообщите об установленных условиях выполнения тестов.

Б). Проверка вручную – письменные работы, фото, презентация:

- Подготовьте четкое описание задания и ясные требования к результатам работы.

- Укажите, какими инструментами должны пользоваться ученики при подготовке работы.

- Проинформируйте учеников о том, в каком формате они должны прислать работы на проверку (текстовый документ, презентация, фото, видео).

- Сообщите, куда ученики должны отправлять или загружать результаты работы. Используйте инструменты асинхронного обучения.

- Сообщите о конечных сроках выполнения задания и сроках отправки результатов вам на проверку.

- Сообщите о том, как и когда ученики смогут узнать о результатах проверки работ. Используйте инструменты коммуникации.

4. Практика

А). Групповая работа

- Подготовьте презентацию, направьте веб камеру на доску, или подключите интерактивную доску к программе вебинаров.

- Создайте виртуальную комнату на платформе вебинаров, запланируйте время проведения вебинара, используя инструменты синхронного обучения.

- Скопируйте ссылку на вебинар и разошлите ученикам, используя инструменты коммуникации.

- Запустите вебинар за несколько минут до начала занятий.

- Попросите учеников отключить свои микрофоны и веб-камеры: это позволит улучшить качество связи.

Б). Индивидуальная работа

- Подготовьте презентацию, направьте веб камеру на доску, или подключите интерактивную доску к программе вебинаров.

- Создайте виртуальную комнату на платформе вебинаров, запланируйте время проведения вебинара, используя инструменты синхронного обучения, или настройте программы-мессенджеры.

- Скопируйте ссылку на вебинар и разошлите ученикам, используя инструменты коммуникации, или укажите логин Skype или номер телефона для общения через WhatsApp.

- Запустите вебинар (Skype) за несколько минут до начала занятий.

5. Самостоятельная работа учащегося:

- Подготовьте четкое описание задания и ясные требования к результатам работы.
- Укажите, какими инструментами должны пользоваться ученики при подготовке работы.
- Проинформируйте учеников о том, в каком формате они должны прислать работы на проверку (текстовый документ, презентация, фото, видео).
- Сообщите, куда ученики должны отправлять или загружать результаты работы. Используйте инструменты асинхронного обучения.
- Сообщите о конечных сроках выполнения задания и сроках отправки результатов вам на проверку.
- Сообщите о том, как и когда ученики смогут узнать о результатах проверки работ. Используйте инструменты коммуникации.

А. С. Фадеев, О. Б. Лобаненко, И. В. Ряшенцев предлагают коллекцию советов по организации онлайн-обучения, ответов на вопросы и бесплатных ресурсов от Томского политехнического университета [153]:

<https://portal.tpu.ru/www/distance/resources>; методическую поддержку ТОИПКРО <https://toipkro.ru/index.php?act=departments&page=846>; вебинаров по переходу на дистанционные технологии: https://vk.com/go_online_university. В приложении 6 настоящего пособия представлена коллекция цифровых и электронных образовательных ресурсов, составленная А.К. Шагиевой [260].

2.8. Инновационные технологии в воспитании

2.8.1. Технология педагогического проектирования

Проектная деятельность в ее прикладном понимании не является онтологически заданной для педагогической сферы, как, например, воспитание или обучение. Однако проявление у человека способности к проектированию относят к самым ранним стадиям развития общества. Первоначально проектирование тесно вплеталось в ткань жизнедеятельности, не выделяясь в самостоятельный вид деятельности. «Каждое действие, совершавшееся не инстинктивно, не импульсивно... а целенаправленно, должно было осуществляться на основе *предваряющего его проекта*» (прообраза). На уровне практического сознания формировалось представление о том, каким в итоге должны быть орудие труда, охотничий загон или жилище. В равной мере проектировался и способ достижения цели.

Философы рассматривают проектирование как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо. Помимо практического сознания людей продуктивное воображение в древности находило отражение в мифологическом сознании, а также в игровом сознании детей. Таким образом, создание целевых прообразов и деятельностных программ оказывается доступным каждому человеку независимо от возраста. Со временем целевые проекты и программы их осуществления, сохраняемые в сознании и закрепляемые в текстах, делали возможным установление обратной связи и корректировку деятельности на всем ее протяжении. Причем дифференциация видов деятельности требовала специального проектного обеспечения каждой из ее форм.

Проектирование как деятельность стало интенсивно развиваться в рамках инженерно-технической деятельности, архитектуры, строительства. Логика организации проектировочной деятельности предусматривала предварительную проработку идей, вариантов нового объекта, конструирование и моделирование частей и узлов и предшествовало непосредственному их изготовлению.

В Политехническом словаре (1980, с. 412) проектирование рассматривается как разработка комплексной технической документации (проекта), содержащей технико-экономическое обоснование, расчеты, чертежи, макеты, сметы, пояснительную записку и другие материалы, необходимые для строительства (реконструкции) населенных пунктов, предприятий, зданий, сооружений, производственных объектов.

На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном – как результат проектирования. Помимо *технического (инженерного) проектирования*, важным направлением проектной деятельности является создание моделей общественных явлений и институтов. Неслучайно к проектированию люди прибегали для решения сложных социальных задач. Социальное проектирование отличается от проектирования вещей своей направленностью на создание новых форм общественной жизни.

Педагогическая наука рассматривает проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности. Уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности. Как утверждает И. А. Колесникова [107], характерной особенностью проекти-

рования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное.

В. П. Беспалько (2006) отметил, что термин «проектирование» к педагогическим феноменам до конца XX века практически не применялся. Вместо него педагоги предпочитали говорить о «создании», «разработке», «планировании» и т.д. Но сегодня необходимость подготовки учителя к проектной и инновационной деятельности возрастает, с одной стороны, в связи с появлением все большего количества педагогических инициатив со стороны учителя, осознающего современные проблемы образования и стремящегося к его развитию. С другой стороны, сегодня учителя побуждает к совместной проектной деятельности новый ученик, осознающий свои собственные образовательные потребности и стремящийся к их удовлетворению.

Актуализация проектной деятельности в сфере образования и воспитания характеризует вторую половину 1990-х годов в связи с развитием идей стандартизации образования. Характерны в этом отношении работы В. П. Беспалько, Н. Г. Алексеева, Ю. В. Громыко, В. А. Никитина, В. В. Рубцова, В. Е. Радионова, В. А. Ясвина. Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых и информационно коммуникационных технологий. От метода проектов педагогическое сообщество стало переходить к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О. Газман) и проективному образованию (Г. Ильин). В современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть». Здесь важна установка на целесценностное представление о будущем состоянии чего-либо; устремленность к реальности будущего. Проектирование можно рассматривать как: специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки); форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры; управленческую процедуру.

В соответствии с этим педагогическое проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности;
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А. П. Тряпицына);
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е. С. Заир-Бек);
- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н. А. Масюкова);
- процесс создания и реализации педагогического проекта;
- специфический способ развития личности;
- технология обучения.

В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве средства обучения (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности.

Современный контекст проектирования можно обозначить термином «проектная культура». В ее структуру методологи включают следующие содержательно-смысловые единицы: ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, уже находящиеся в ее пределах или появившиеся согласно воле проектировщиков; творческие и научные концепции, являющиеся содержанием творческого и теоретического сознания, а также программы деятельности, выражающие творческую волю проектировщиков; ценности, необходимые для того, чтобы сложилось личностное отношение к реализации проектного процесса. Средовая отнесенность, знаково-образная принадлежность определенной среде формируют экологическую составляющую проектной культуры. Отсутствие данной составляющей иногда обрекает на неудачу самые привлекательные на первый взгляд проекты. Теории, методики, эвристики, в терминах которых операционализируются творческие замыслы проектировщиков, являют собой концептуальную составляющую проектной культуры. Круг ценностей образует аксиологическую составляющую. Таким образом, в сфере образования при построении и оценке проектной деятельности важно учитывать ее экологичность, концептуальность, ценностную направленность.

В рамках проектной культуры сформировались подходы, основанные на проектной деятельности, широко применяемые в педагогической сфере:

– *проектно-целевой подход* обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью (организация ресурсов под цель);

– *проектно-модульный подход* направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы, обеспечивающей выполнение определенной деятельности или нескольких направлений деятельности;

– *проектно-программный подход* ориентирован на реализацию комплекса проектов в рамках единой программы.

Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Для проектирования также характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности.

В настоящее время существуют разные подходы к выделению видов проектирования. Г. П. Щедровицкий выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями. В. И. Слободчиков также пишет о двух типах проектирования, выделяя:

– *психолого-педагогическое проектирование* образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию;

– *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.

В. П. Бедерханова, отмечая многообразие практических вариантов проектирования, также выделяет два основных направления:

– проектирование и создание проектов в интенсивных формах. Сюда относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные сборы;

– соотносится с совместным поэтапным проектированием образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации.

И. А. Колесникова [107] выделяет три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

–*социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

–*психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

–*образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем в данном случае понимается степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Представляется, что в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях.

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня. *Содержательный уровень* проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт начального образования, программа развития гимназии, учебный план гуманитарного факультета института экономики и финансов). *Технологический уровень* проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно ориентированного обучения, методика коллективного). *Процессуальный уровень* выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению (определенные дидактические или программные средства, методические разработки отдельных уроков и внеклассных дел, сценарий проведения праздника и др.).

Под принципами проектной деятельности подразумевают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные приро-

дой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере:

- *принцип прогностичности*, который обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта;

- *принцип пошаговости*, предполагающий постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. от него – к программе действий и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;

- *принцип обратной связи*, напоминающий о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия;

- *принцип продуктивности*, который подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость;

- *принцип культурной аналогии*, указывающий на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности;

- *принцип саморазвития*, который касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Как отмечает И. А. Колесникова [107], проектная деятельность находится в контексте пошаговой образовательной стратегии. Это предполагает наличие определенных последовательных этапов, стадий развертывания проекта во времени и в пространстве; нормирования прохождения каждого из этапов; пошагового установления обратной связи.

Предпроектный этап. Вхождение в проект предваряется этапом, задача которого состоит в создании предпосылки для успешности проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного, материально-технического обеспечения. Этот этап включает такие характерные процедуры, как диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация. На этом этапе в поле зрения субъектов образовательного процесса должен появиться *объект проектной деятельности* и проблема, связанная с его преобразованием. Для того, чтобы начинать некие целенаправленные изменения в педагогической действительности, необходимо выяснить:

– что именно нас не устраивает в окружающем мире, в природной или социальной среде, в людях, наконец, в самих себе?

– какие образовательные (педагогические, социальные, иные) возможности и ресурсы имеются в наличии для внесения желательных изменений?

– каковы могут быть последствия вмешательства в существующее положение вещей?

Иными словами, необходима всесторонняя диагностика социально-образовательной ситуации. Она является непременным условием подлинного проектирования и служит основным источником рождения проектного замысла. В практике как профессионального, так и учебного проектирования существует понятие предпроектное исследование, предшествующее собственно проектной деятельности.

Ставя «диагноз» реальной ситуации с помощью количественной и качественной оценки, предпроектное исследование помогает обозначить границы «объекта», который в силу тех или иных причин хотелось бы преобразовать в проектном режиме. При этом изучение действительности может носить разную направленность:

– от теоретического (идеального, модельного) представления (полученного в ходе обучения или путем имитационного моделирования) к сопоставлению с практикой по принципу «как должно быть» и «как есть»;

– от спонтанного накопления эмпирического материала (полученного одним субъектом или в результате сложения данных различных субъектов) к анализу, систематизации и теоретическим обобщениям.

На этапе диагностики участникам проекта могут потребоваться сложные, требующие специальных умений и навыков формы активности. Например, проблемно-информационный поиск в базах данных; проведение адресного предпроектного исследования; социальный опрос; организация общественной (комплексной, специализированной) экспертизы; экспресс-диагностика, мониторинг. Таким образом, проектирование включает человека в диалог с миром, с жизнью, с другими людьми через *появление вопросов*. Еще в 1920-е гг. прогрессивными педагогами США, Европы и России было замечено, что в обучении, направленном на развитие исследовательского, поискового начала в личности, *постановка вопроса должна принадлежать учащимся*. К сожалению, в образовательной практике именно момент диагностики часто опускается, выносится за скобки. Тема проекта задается (предлагается) педагогом, что сразу же искажает поисково-исследовательскую природу проектной деятельности.

И. А. Колесникова [107] отмечает, что для того, чтобы начать проектировать, необходимо присутствие в сознании не только оценочных зна-

ний о реальном состоянии предполагаемого объекта преобразования, но также идеального образа этого объекта, способного стать целевым ориентиром в предстоящей деятельности. Это положение относится ко всем видам педагогического проектирования, где преобразующий потенциал образа потребного будущего широко используется независимо от возраста участников проекта. В индивидуальном или совокупном сознании такой образ выступает в виде модели, идеала, перспективы жизнедеятельности и отражает предварительные представления о целях и конечном результате проектной деятельности. Заметим, что эти представления впоследствии не раз будут меняться и корректироваться.

Формирование идеального представления, начинаясь с педагогического конструирования ситуации эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием объекта проектирования, переходит к оформлению образа цели, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков.

С психолого-педагогической точки зрения уже на начальном этапе проектной деятельности для каждого ее участника очень важно; обнаружить и пережить перспективу подлинной возможности и способности своими усилиями «улучшить окружающий мир». Поэтому трудно переоценить значение педагогической помощи в процессе создания и удержания образа будущего в системе проектной деятельности.

Неотъемлемой частью проектной деятельности выступает процедура *проблематизации*, которую можно определить как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Дело в том, что включить человека в проектную деятельность довольно сложно, если у него нет внутренней установки на преобразование действительности и положительной мотивации. Поэтому педагог должен помочь учащимся (студентам, слушателям, воспитанникам) не только увидеть в окружающей действительности некое противоречие, но найти и сформулировать на его основе проблему, которую было бы интересно решить.

В ходе предварительного обсуждения формируется общее поле проблем. Продуктивной формой их сбора и накопления может стать групповое обсуждение с использованием таких приемов, как мозговая атака, построение пирамиды проблем, swot-анализа, контент-анализа методических, научных текстов и др. Процедура проблематизации предполагает также содержательно-смысловую «сортировку» полученных мнений, суждений, высказываний для последующей классификации (дифференциации, ранжирования). Итогом становится выделение в рамках выбранного объекта преобразования *предмета проектирования*, конкретизация того, что хоте-

лось бы создать. Обнаружение новой для себя проблемы способствует появлению мотива включения в проектную деятельность.

К. В. Дрозд и И. В. Плаксина, раскрывая тему педагогического проектирования, отмечают, что совместной проектной деятельности особую роль играет процедура концептуализации, включающая мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования [67]. *Концепция* (лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения. В проектной культуре 70-80-х годов термины «концепция», «концепт», «концептуальность» приобрели широкое распространение, вызванное, прежде всего, необходимостью мировоззренческого и ценностного самоопределения субъекта деятельности в условиях множественности возможных точек зрения и подходов. Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

В ходе концептуализации происходит выбор участниками проектной позиции из имеющихся различных подходов и точек зрения, которые предварительно подвергаются критическому анализу. Критическое отношение к проекту формируется на основе альтернативных взглядов и концепций. Это – не оценка и не экспертиза проекта в общепринятом смысле, но длительный процесс углубления в его смысл и содержание на основе «ценностного прочувствования»; соотнесения возможных последствий проектирования с ценностями и смыслами ее непосредственных участников, с ценностными рядами той области действительности, куда входит проектируемый объект.

Полезно на этапе концептуализации *прогнозировать «сопротивление материала» и среды*. Иначе говоря, тех воздействий и противодействий, которые неизбежно возникнут по ходу осуществления проекта. Их источниками могут стать предполагаемые пользователи проектных продуктов, находящихся под влиянием устоявшихся взглядов и принятого уклада жизни; конкурирующие социально-педагогические и образовательные системы. Концептуализация относится к методологическим процедурам. В данном случае источником методологических знаний для педагога явля-

ются философские, общенаучные, междисциплинарные, собственно педагогические идеи, положения, подходы, принципы, а также результаты рефлексии. Для учащихся это обычно положения, формирующиеся на основе интерпретации результатов их диагностических исследований, а также рефлексии по поводу той или иной проектной проблемы.

Важнейшей педагогической задачей при организации процедуры концептуализации является создание предпосылок для дальнейшего развития, оформления и правильной постановки целей. Цели, как предполагаемые идеальные результаты, должны быть конкретны, реальны и направлены на разрешение противоречий (проблем), вызвавших необходимость проектирования и являющихся исходным моментом в рождении проектного замысла. На этом этапе представление о цели проектирования обогащается представлением о возможных конечных результатах проекта. Параллельно с прогнозированием результатов идет формирование критериев их оценки.

Критерий, в переводе с греческого, – признак, на основании которого производится оценка чего-либо. Прогностически задавая характеристики проектируемого объекта, необходимо подумать, на основании чего можно будет их в итоге оценить. Выделенные основания и станут критериями. Они должны соответствовать выбранным целям и принципам проектной деятельности. Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов). Их также определяют на этапе концептуализации.

Например, в качестве критерия результативности проекта выбрано здоровье учащихся. Показателями в этом случае могут стать: уменьшение количества заболеваний, изменение отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, улучшение условий обучения, способствующее сохранению здоровья, уменьшение числа курящих и т. п.

В рамках процедуры концептуализации важную роль играет *категориальный анализ*. Только на основе единого понимания природы преобразуемого объекта на начальном этапе возможно осознанное включение в совместную проектную деятельность и принятие ее ценностей. Поэтому проектирование требует от его участников выработки единого языка общения, согласования ценностей, выполнения мыслительных процедур на основе категорий и понятий. В связи с этим одно из возможных направлений работы на этапе концептуализации – это *определение границ и содержания категориального поля*, актуального (доступного, активизированного) для участников проектной деятельности.

Цель проекта играет *стимулирующую* (по отношению к участникам), *преобразующую* (по отношению к предмету проектирования и его участникам), *нормирующую* (по отношению к деятельности и результату проекта), *ориентационную* (по отношению к конечному продукту) роли. Для каждого участника становится необходимым ценностно-смысловое *самоопределение*, соотнесение индивидуальных возможностей и устремлений с социальной миссией и целями проекта. Для этого важно представлять: границы и уровень собственной компетентности в рамках целей проекта; необходимые приоритеты развития проекта и себя как его участника; сильные стороны личного опыта, на которые можно будет опереться; области своих возможных затруднений в проекте.

После конкретизации целей разрабатывается *стратегия проектной деятельности* (формулирующаяся в виде *задач*), определяющая общую направленность и способ достижения цели. В специальной литературе сформировалось понятие о восходящей и нисходящей стратегии проектирования. По-другому они могут быть обозначены как *движение от внешнего к внутреннему* (от видения целостного образа к проработке его конструктивных деталей) и от внутреннего к внешнему (соединение, увязка разрозненных компонентов воедино). Варианты развития проекта разнообразны. Среди них можно выделить: *линейный* (последовательные шаги к получению желаемого продукта на основании постоянной обратной связи); *зонтичный* (проектирование модели-инварианта, на основе которой с учетом локальной специфики «веером» выстраиваются варианты ее существования и применения); *системный* (в соответствии с разработанным четким замыслом, планом, охватывающим и контролирующим изменения во всех компонентах образовательной или социально-педагогической системы); *синергетический*.

Таким образом, в результате концептуализации должна возникнуть общая для участников данной проектной работы *мотивационная, ценностно-смысловая, целевая и стратегическая платформа всех последующих действий*. Параллельно оформляется то, что можно назвать *тезаурусом* (рабочим словарем, языком) проекта.

В содержательном отношении полученная концепция проекта может включать: описание и ценностно-смысловую оценку сформированного на основании анализа или исследования проблемного поля проектирования; ценностные основания проектной деятельности; цели проекта с описанием конечного продукта; совокупность теоретических положений, на основании которых был сформирован замысел; подход, стратегию и принципы проектирования.

Необходимо также «территориальное» самоопределение в проектировании. Пространство проектирования может быть внешним, внутренним, межличностным (межсубъектным). В ходе регламентации предстоящей работы осуществляется выбор следующих параметров: *физическое пространство проекта* (географический и территориальный диапазон исследования проблематики и применения «продукта», распространения влияния проектной деятельности на окружающую среду); *социальное пространство проекта* (возможность охвата проектным влиянием тех или иных групп профессионального сообщества, социальных или возрастных групп); *парадигмальное пространство проекта* (предпочтение технических или гуманитарных характеристик проекта); *культурное пространство проекта* (монокультурное, биполярное, кросскультурное); *ценностно-смысловое пространство содержания, технологий, диагностики результатов проекта*, обусловленное субъективными предпочтениями участников.

Размеры пространства, внутри которого возникает потребность в преобразованиях, соотносятся с масштабом субъекта, его проектными возможностями (сферой влияния, компетенции, компетентности), а также имеющимися ресурсами. Отсюда возникают глобальные, региональные или локальные (в границах образовательного учреждения) проекты; проекты типовые (методика осуществления которых отработана) или авторские.

Пространство проектирования обычно сужается на основе данных анализа, проведенного на предпроектном этапе. Вначале оно выглядит, как «куда глаза глядят» или «пойди туда, не знаю куда». Но постепенно рамки проекта конкретизируются через введение целевых, финансовых, ресурсных, временных ограничений. В итоге возникает представление о некоем проектном поле. Любой образовательный процесс регламентирован во времени. В рамках «форматирования» проектной деятельности определяются сроки, необходимые для реализации проекта. Задумываясь о временном формате проектной деятельности, следует принимать во внимание три основных варианта выбора:

- *ориентация на естественный ход событий* (неспешное «выращивание» проектного продукта). Временные границы в этом случае зависят от циклов жизнедеятельности (существования) объекта (субъекта) проектирования;

- *установление регламентированных сроков проекта* в целом и каждого из его этапов;

- *смешанный вариант*, при котором внутри каких-то этапов будет существовать количественная или качественная регламентация, но в целом время реализации проекта изначально не имеет четко очерченных границ.

Далее проектная деятельность развивается на уровне составления программы (плана). Представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла, будучи неременным условием успешности проектной деятельности, связано с понятиями программирования и планирования. *Программирование* предполагает создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного. *Планирование* состоит в выделении этапов достижения намеченной цели через определение ряда промежуточных продуктов на пути к конечному результату. *Программа* – особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования. К числу наиболее распространенных в учреждениях образования типов программ относятся: образовательная программа; учебная программа; программа деятельности (руководителя, педагога, детского коллектива, подразделения, учреждения) на год; программа развития (подразделения, учреждения, объединения, коллектива) на год и более; программы деятельности по конкретным направлениям (программа работы с кадрами, программа исследовательской деятельности, воспитательной деятельности и т.д.) образования. Программы всех типов следует отличать от планов. Предназначение плана – упорядочить педагогическую деятельность, обеспечить выполнение таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов. *План* – это документ, дающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы. Независимо от типа и вида, времени и содержания деятельности план выполняет следующие функции:

- *направляющую*, которая определяет сферу деятельности: план отражает содержательные границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности;

- *прогнозирующую*: хотя план и не призван детально излагать желаемый результат, но косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;

- *координирующую, или организаторскую* (она может быть основной функцией плана): план, с одной стороны, отражает то, каким образом, какими средствами деятельность организуется и кто является ее субъектом и объектом, а с другой стороны, указывает порядок деятельности, ее взаимо-

связь с другими видами, определяет место и время, т.е. содержит ответы на вопросы: кто, что, когда и где должен делать;

– *контрольную* (фиксирующую выполнение задач): во-первых, сам педагог, пользуясь планом, может контролировать реализацию оставленных целей; во-вторых, по окончании работы легко проверить, насколько план соответствовал действительности;

– *репродуктивную* (воспроизводящую): через любой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы.

И. А. Колесникова [107] выделяет несколько типов планирования: стратегическое, структурно-содержательное и содержательно-организационное.

Структурно-содержательное планирование представляет собой краткий перечень содержания, отражающий его объем, тематические блоки и порядок изложения (или реализации содержания), т.е. его структуру. В зависимости от содержания можно определить виды плана: *план письменной* (опубликованной) *работы* (сочинения, статьи, книги и т.д.) отражает структуру содержания произведения, порядок его изложения; *сценарный план* – краткое изложение содержания сценария по смысловым блокам; *учебный план* (учреждения образования или структурного подразделения) – перечень учебных дисциплин, отражающий содержание образовательного процесса и выстроенный по тематическим блокам отдельно для каждой возрастной категории или ступени обучения; *учебно-тематический план* – перечень тем, выстроенный в логике постепенного усложнения, отражающий объем учебного курса и порядок изложения, преподавания содержания. Форма этих планов, как правило, произвольна и носит описательно-констатирующий характер.

Стратегическое планирование дает возможность сформулировать долгосрочные приоритеты, связанные с проектированием, и способствует целенаправленным изменениям действительности. Обычно ведущие цели стратегического плана определяются не только разработкой общего контура развития объекта на некоторый временной период, но и осмыслением и пересмотром главных направлений деятельности.

Организационное планирование обеспечивает комплексный подход к управлению ходом проекта. Цель организационного плана – обозначить способы решения определенной задачи в максимально короткий срок. На этом этапе необходимо показать, что решений может быть множество, следовательно, целесообразным становится сопоставление проектных предложений. Организационный план определяет заранее намеченный

объем содержания и систему действий для его реализации, предусматривающую порядок и сроки выполнения работ. Он отвечает на вопросы: что делать, кто делает, с кем во взаимосвязи, когда, где, в какой последовательности?

По разным параметрам можно выделить следующие виды организационного плана:

– *По охвату содержания* (масштабу планируемой деятельности): комплексный (общий) план (планируется деятельность во всех ее направлениях и видах); тематический план (планируется одно направление или вид деятельности (план работы с родителями, план массовой деятельности в учреждении дополнительного образования)); предметный план конкретного дела (план конференции, план занятия, план подготовки и проведения мероприятия и т.д.).

– *По продолжительности планируемого периода*: долгосрочный (перспективный) план на длительный период времени; этапный (периодический) план на среднюю перспективу; краткосрочный план на ближайшую перспективу; оперативный план конкретных ближайших действий (план дня).

Для осуществления планирования необходимы разбивка на операции всей проектной процедуры и рассмотрение возможностей комплексного (методологического, теоретического, технологического, программно-методического, кадрового, ресурсного) обеспечения по каждому из этапов. Завершает предпроектный этап.

– *Процедура публичного представления проекта*. Представление замысла может быть иллюстрировано с помощью рисунка, чертежа, словесного описания принципов деятельности. Полезно сформулировать требования к форме представления проекта. Окончательное принятие решения о начале проекта обычно предваряет *экспертная оценка предпосылок* его успешности, проводимая в момент презентации или сразу после нее. При организации подобной авторской (внутренней) и внешней, независимой, комплексной экспертизы текстуально оформленного проектного замысла возможно использование методов историко-педагогических аналогий, оценки специалистов, имитационного моделирования, рейтинговой оценки. Коррекция замысла проводится в соответствии с результатами экспертизы, чем и завершается предпроектный этап.

Этап реализации проекта. Прежде всего, каждый проектный шаг внутри этого этапа не может быть произвольным. Он определен логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотношенным с конкретной задачей (локальным заданием), за которое кто-то из участников несет ответственность согласно ранее намеченной

программе (плану). В каждый момент проекта любой его участник должен четко представлять, что, зачем, в какой срок ему предстоит сделать, каковы могут быть предполагаемые результаты. Особенность деятельности в проекте такова, что только при условии выполнения каждого из заданий и последующего «обмена» полученными результатами между участниками появляется возможность дальнейшего продвижения проекта. Участник проекта должен представлять, где, у кого, в каких формах он может найти помощь и поддержку в случае затруднений в выполнении задания (решения вопроса). В одном варианте это будет учитель-предметник, в другом – тьютор, научный или технический консультант. В третьем – следует обратиться к информационно-поисковым базам или учебным материалам; в четвертом – понадобится помощь близких людей, обладающих необходимым жизненным или профессиональным опытом, и т. п.

Совершенно необходимыми являются установление и поддержка на всем протяжении этапа системы обратной связи. Она предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов. Должны быть четко организованы объективная промежуточная оценка полученных результатов и коррекция на этой основе хода проекта и своих действий. Это будет возможным, если для каждого проектного шага будут предусмотрены примерные критерии и (или) показатели его успешности. В этом плане полезно введение *правил и меры нормирования* требований к промежуточным результатам. Красноречивой иллюстрацией к этому положению является технический регламент представления текстовых файлов.

Обязательным является включение в проектировочный этап процедуры апробации продукта, что позволяет «испытать» его как в первоначально заданных, так и в вариативных условиях. Например, сценарий урока, спроектированный студентами педагогического вуза, реализовать на практике в разных классах или школах в исполнении разных людей.

Поскольку презентация итогового проектного продукта является социально значимым актом, желательно придать этому широкое общественное звучание, конечно, применительно к непосредственному контексту выполнения проекта (класс, школа, факультет, регион, педагогическое сообщество, учебный процесс, общественная акция, модернизация системы образования). Это определенное этапное событие в совместной жизни, поскольку сопряжено с творческими усилиями и опытом преодоления. Именно поэтому круг участников презентации должен быть расширен по сравнению с числом непосредственных исполнителей проекта за счет при-

влечения экспертов, друзей и коллег – зрителей, потенциальных потребителей продукта, представителей общественности и СМИ, будущих участников аналогичных проектов. В случае презентации учебного проекта это могут быть представители вузов-партнеров, ученые, методисты, родители, члены аттестационной комиссии, поскольку все они так или иначе заинтересованы в знакомстве с достижениями как педагогов, так и учащихся.

Желательно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер. Тем самым достигается дополнительный педагогический и эмоциональный эффект проекта. Безусловно, возможно и рабочее, «для внутреннего пользования», завершение проекта, особенно если он был кратковременным, преследовал узкопрагматические цели или оказался не слишком успешным в плане отношений, сложившихся в его ходе.

Существенным моментом является привлечение к презентации продукта всех участвовавших в его создании. Это довольно «тонкий» в технологическом и этическом отношениях момент, поскольку существует педагогический соблазн сделать ставку на наиболее ярких и сценичных участников проекта. Кроме того, всегда оказываются лица, вклад которых в проектную деятельность был не так велик, как хотелось. Наконец, есть дети и взрослые, проявившие себя глубоко и творчески в продуктивной деятельности, но предпочитающие не выступать публично. Однако проектная деятельность, из структуры которой исключен опыт переживания перевода полученного продукта в более широкий социальный контекст, оказывается в психологическом и организационном отношении незавершенной. Она остается для участника деятельностью «в себе», тем самым снижается развивающий потенциал проделанной работы. Особое искусство педагога состоит в том, чтобы помочь каждому найти достойное место в подготовке и публичном представлении проектного результата.

Рефлексивный этап. Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но в данном случае, сближающиеся в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия. Рефлексия (от лат. reflexio, обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия – это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные представления. Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения.

Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Оценка проек-

та проводится различными способами: на основе привлечения независимых экспертов; в ходе самооценки результатов проекта в соответствии с выбранными критериями; в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления; в ходе рефлексии по поводу проектирования как процесса, выстроенного по определенным правилам.

Рефлексивный этап включает в себя оценку как продуктного, так и «человеческого» результата проекта. Метафорически его можно назвать «уроки проекта», при правильной организации педагогом он, пожалуй, несет наибольшую нагрузку. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась. Организация процедуры на стороне педагога предполагает предварительное обдумывание, определяющее выбор предмета рефлексии, значимого для основного числа участников; его функционально-целевое структурирование, задающее предстоящий «мыслительный маршрут»; определение типа предстоящей рефлексии и ее категориального контекста; установление регламента, правил рефлексивной деятельности; прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты рефлексивного акта; формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности.

Послепроектный этап следует непосредственно после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта в этот период определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта». Здесь возможны разные варианты: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; начало работы новой организации, возникшей по итогам проекта; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный).

В педагогическом отношении одинаково важны все этапы (процедуры) проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, развиваются их коммуникативные, творческие способности. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами, способствующими возникновению необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

Проектная деятельность педагога связана с реализацией запланированных изменений в педагогической действительности. Ее объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности. К ним относятся образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его осуществления; образовательное, воспитательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; профессиональные и социально-личностные компетенции, профессиональная позиция, педагогические (образовательные) ситуации, качество педагогических объектов (процессов).

Проектная деятельность педагогов, предпринятая в образовательных целях, как правило, направлена на предмет, принадлежащий к соответствующей учебной (предметной) области. При этом предмет проектной деятельности обладает необычным свойством – изменчивостью, склонностью к постоянной трансформации, обусловленной развитием во времени замыслов участников проектирования. В связи с этим в системе организации проектной деятельности становится особенно значимым постоянно возвращаться к диагностике и анализу актуального состояния условий и границ предмета проектирования.

В процессе педагогического проектирования рождаются педагогические инновации разного уровня и содержания. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема порождения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема изучения и внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс создания, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, иссле-

дователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности собственного авторского опыта, опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств. Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более исследовательский характер. В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, делают необходимым их развитие и совершенствование в целях достижения конкурентоспособности.

В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения: от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И. П. Волков, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А.

Караковский, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, Е. А. Ямбург и многие другие стали достоянием учительства всей страны. Важно еще раз подчеркнуть необходимость внедрения в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. В работах В. В. Краевского, П. И. Карташова, М. Н. Скаткина показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, с обоснованием целесообразности их внедрения и развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике.

Пожалуй, наиболее важной составляющей педагогического проектирования является обсуждение критериев педагогических инноваций, определяющихся совокупностью общих характеристик: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения. *Оптимальность* как критерий эффективности педагогических инноваций означает целесообразную (не чрезмерную) затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. *Результативность* как критерий инновации означает устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. *Технологичность в измерении*, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. *Возможность творческого применения* инновации в массовом опыте можно рассматривать как основной критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, а после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Смысл второй причины заключается в том, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в, самое главное, личностном, психологическом, отношении.

Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением. Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды – «инновационного климата», подкрепленного комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности.

Технологически проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе психолого-педагогической диагностики актуального педагогического опыта. Использование диагностики на начальном этапе вхождения коллектива в процесс педагогического проектирования позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, и начать целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя. Практическая работа по диагностическому изучению педагогического потенциала включает в себя несколько этапов. На первом допроектном этапе проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных, анализ сильных и слабых сторон педагогической деятельности. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. Опыт показывает, что анализ актуального состояния образовательной среды, профессиональных компетенций позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов коллектива и включать учителей в процесс педагогического проектирования. Технология педагогического проектирования включает ранее описанные этапы: предпроектный, этапы проектирования,

реализации, обобщения и презентации полученного опыта, рефлексивный этап.

I. *Предпроектный этап* является одним из самых сложных и решающих несколько важных задач:

- снятие сопротивления отдельных педагогов или педагогического коллектива по отношению к предстоящим изменениям;
- освоение навыков командного коммуникативного взаимодействия;
- формирование мотивации педагогов к инновационному развитию образовательной ситуации;
- создание единого терминологического языка педагогического проекта.

На предпроектном этапе в формате проектировочных семинаров с использованием групповых техник модерации, мозгового штурма, проблемных дискуссий, группового swot-анализа состояния образовательной среды формулируются составные части концепции проекта, осуществляется проблематизация, целеполагание, происходит форматирование проекта, его предварительная социализация, организуются диагностические процедуры. Результатом этапа становится выделение актуальной проблемы, объекта проектной деятельности задачи, связанные с его преобразованием. На предпроектном этапе создается тезаурус проекта. Выделение объекта предполагаемого педагогического проектирования актуализирует необходимость организации углубленного предпроектного исследования – всесторонней диагностики параметров образовательной среды/пространства и характеристик социально-образовательной ситуации. Она является непременным условием подлинного проектирования и служит основным источником рождения проектного замысла. Далее организуется групповая работа созданию образа желаемого будущего как целевого ориентира в предстоящей деятельности. В индивидуальном или коллективном сознании такой образ выступает в виде модели, идеала, перспективы жизнедеятельности и отражает предварительные представления о целях и конечном результате проектной деятельности. Сформировавшееся в ходе группового обсуждения общее поле проблем нуждается содержательно-смысловой «сортировке» полученных мнений, суждений, высказываний для последующей классификации (дифференциации, ранжирования), что позволит в рамках выбранного объекта преобразования выделить предмета проектирования. Необходимой частью работы является выделение критериев, соответствующих выбранным целям и принципам проектной деятельности, определение стратегии проектной деятельности (задач как последовательных шагов достижение цели), обзор временных, материальных, пространственных, человеческих и иных ресурсов.

Предпроектный этап требует особого внимания к организации совместной коммуникативной деятельности, в которой выявляются актуальные проблемы, способы их разрешения, выдвигаются различные идеи, возникают критические замечания, обсуждаются ресурсы будущего проекта. Ниже приводим алгоритм групповой работы, следование которому позволит поэтапно создавать инновационное «поле» будущего проекта с учетом мнения каждого участника педагогического проектирования:

На начальной стадии обсуждения важно осуществить распределение ролей в группе: выбрать руководителя обсуждения; секретаря, который фиксирует все высказывания, идеи; «хранителя» времени; «контролера» отношений (того, кто будет следить за тем, чтобы групповая работа не перетекала в плоскость обсуждения персональных ошибок). На этой же стадии происходит принятие норм обсуждения: соблюдение регламента, круговое обсуждение (в котором руководители образовательного учреждения высказываются в последнюю очередь), и др. Важно, чтобы все участники совместной работы знали, что в обсуждении запрещено «проскакивать» этапы обсуждения, принимать решения на 1-4 стадиях и демонстрировать негативные отношения во взаимодействии.

1. Стадия проблематизации, на котором происходит активное обсуждение состояния образовательной ситуации и выбор наиболее актуальной проблемы.

2. Стадия перевода актуальной проблемы в задачу, решаемую средствами педагогического проектирования.

3. Стадия оценки рисков (какие трудности могут помешать достижению результата).

4. Стадия поиска вариантов решения и критериев оценки результатов в технологии «мозговой штурм».

5. Стадия выбора варианта решения на основании сформулированных критериев, оформление первоначального проектного замысла.

6. Стадия разработки первоначальной программы и плана действий (этапы, сроки, необходимые мероприятия, необходимые человеческие, материальные ресурсы).

7. Стадия рефлексивного анализа проделанной работы, на котором важно оценить полученный результат по четырем критериям (здесь будет полезно задать 10-балльные шкалы, с помощью которых участники совместной деятельности оценят результаты):

- результативность (насколько цель совместной работы достигнута);
- эффективность (насколько оптимальным был способ достижения этого результата);

- осмысленность (насколько каждому было понятно то, что обсуждалось, и почему выбран именно этот вариант?);
- этичность (какие средства были задействованы в совместной работе).

II. *Этап реализации.* На этапе реализации проекта в соответствии с разработанной программой и планом необходимыми являются установление и поддержка системы обратной связи. Она предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов. На этом этапе должна быть организована объективная промежуточная оценка полученных результатов и коррекция на этой основе хода проекта и своих действий. Для этого должны быть введены образцы, алгоритмы, нормы требований к промежуточным результатам. На этапе присутствует возможность апробации продукта, что позволяет «испытать» его как в первоначально заданных, так и в вариативных условиях.

III. *Этап презентации* – важное этапное событие в совместной проектной и персональной деятельности, поскольку оно сопряжено с творческими усилиями и опытом преодоления. Важно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер.

IV. *Рефлексивный этап.* Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но сближающиеся в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия. Рефлексивная деятельность связана с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения и совместной работы. Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Рефлексивный этап включает в себя оценку как продуктного, так и «человеческого» результата проекта. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась.

V. *Послепроектный этап.* На послепроектном этапе действия всех заинтересованных участников проекта определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного продукта. Здесь возможен переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный). Возможен также негативный исход как отказ от участия в дальнейшей инновационной деятельности. Негатив-

ный вариант может быть обусловлен многими факторами: отсутствием научно-методического сопровождения, низкой материальной заинтересованностью, обилием рутинной работы, низким качеством управления инновационными процессами.

В заключение приводим в качестве примера проектировочный семинар *«Содержание работы педагогических лабораторий по внутришкольным целевым проектам в условиях воспитательного пространства школы»*. Актуальность работы педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности определена национальной образовательной стратегией «Наша новая школа», которая ставит задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Новая школа должна стать центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной, спортивной и социальной жизни, обеспечивать не только усвоение знаний по конкретным дисциплинам, но и формировать умение применять их в повседневной деятельности, использовать в дальнейшей учебе.

Целостным инструментом, позволяющим реализовать новую идеологию качества образования, ориентированного на обеспечение жизненного успеха личности, выступает образовательная программа школы. Образовательная программа как инструмент социализации школьников призвана отражать новые цели образования, которые помогут социальной успешности личности с точки зрения личностного, морально-нравственного, социального, познавательного, интеллектуального, коммуникативного, эстетического, физического, трудового ее развития. Новая идеология ФГОС требует от педагогического коллектива школы не только нового взгляда на планируемые результаты образования (предметные, метапредметные и личностные), но и понимания своей определяющей роли и авторской позиции в проектировании содержания программы, в создании методической системы, форм и методов организации учебной деятельности, в обеспечении вариативности образовательных маршрутов школьников.

Цель проектировочного семинара: разработка содержания работы педагогических лабораторий по внутришкольным целевым проектам: «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка талантливого ребенка – возможность его успешной самореализации», «Успешный педагог – успешный ребенок», «Здоровый образ жизни – основа успешной социализации личности», «Новая инфраструктура школы», «Открытая школа».

Задачи проектировочного семинара:

1. Выявить актуальность работы педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности.

2. Определить персональный состав педагогических лабораторий по целевым проектам в условиях инновационной деятельности.

3. Лабораторным группам разработать и представить модель организации целевого проекта, формы работы, возможности взаимодействия школьных сообществ в их реализации, а также составить матрицу управления реализацией проекта.

4. Провести коллективную профессиональную экспертизу содержания работы педагогических лабораторий по целевым проектам.

5. Определить перспективы реализации планов работы педагогических лабораторий по целевым проектам.

Содержание деятельности участников семинара.

Первый этап:

- выбор направления деятельности;
- знакомство с документами и материалами по выбранному направлению, нормативными документами, опытом других; отбор важных для проекта положений, идей, форм, технологий и т.д.;
- формулировка цели, задач и ожидаемых результатов реализации проекта; обдумывание проектной идеи, замысла проекта;
- определение способов (действий) по реализации замысла (какая деятельность будет осуществлена преподавателями, студентами, представителями органов самоуправления?);
- определение модели организации деятельности участников проекта.

Второй этап:

- обсуждение результатов первого этапа проектирования с заинтересованными людьми (коллеги, студенты, специалисты);
- анализ ресурсного обеспечения проекта (кадровое, научно-методическое, техническое, финансовое); планирование мер по созданию ресурсов в случае их недостаточности или отсутствия;
- оформление текста проекта по рекомендованной структуре (в т.ч. плана реализации);
- представление проекта на общественно-профессиональную экспертизу.

Третий этап:

- внесение изменений в проект в соответствии с рекомендациями экспертов;
- реализация проекта на практике;
- подведение итогов реализации проекта.

Модель организации проекта. В этой части проекта его разработчики указывают участников проекта и их роли в нем, раскрывают порядок формирования организационной команды проекта и состава его участников. Далее раскрывается структура организации деятельности участников проекта, шаги или этапы деятельности, а также связи, уровни подчинения и взаимодействия. Важно создать схему (рисунок, интеллект-карту и т.п.) и пояснительный текст к ним.

При определении содержания деятельности в проекте рекомендуется придерживаться следующего алгоритма: информирование о возможностях участия; обеспечение педагогам выбора направления деятельности и регистрация участников каждого проекта; вооружение участников проекта способами действия (методическая поддержка, обучение, консультирование и т.д.); реализация (деятельность по решению проблемы) и профессиональная поддержка участников; предъявление достижений; экспертиза; рефлексия; подведение итогов; рассказ о лучших (популяризация истории успеха).

Формы работы и возможности взаимодействия школьных сообществ в их реализации. Данная часть проекта состоит в описании тех форм работы, которые необходимы для достижения цели проекта. Это могут быть как уже известные, проверенные, традиционные (службы, отделы, клубы и т.п.), так и новые, современные (Интернет-редакция, конференции в режиме онлайн и т.д.). В любом проекте организации воспитательной деятельности предполагается взаимодействие участников проекта школьным и со студенческим самоуправлением на уровне класса и студенческого сообщества группы, параллели классов, факультета, вуза и школы в целом при реализации выбранных форм работы. Следует обратить внимание на четкое определение ролей участников проекта и характера его педагогической поддержки и сопровождения. В этом же разделе указывается перечень социальных партнеров, которые будут участвовать в проекте.

В педагогическом проектировании одинаково важны все этапы проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо инновационного продукта формируются ценности, нормы, установки людей, развиваются их коммуникативные, творческие способности. Успех инновационной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными технологиями, способствующими возникновению необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

2.8.2. Педагогическое проектирование образовательной среды как инновационная деятельность школы

Проектирование образовательной среды. Конец XIX века и первая половина XX стали временем педагогической рефлексии и личностно развивающим взаимодействием человека и окружающей его среды. Большинство ученых сходились во мнении, что главный целевой ориентир образования – это самореализация личности в процессе ее полноценного взаимодействия с окружающим миром.

Средовой подход в педагогическом проектировании, предложенный в концепциях Ю. С. Мануйлова [134], В. А. Ясвина [285], в отличие от других методологических подходов, рассматривает в качестве объекта педагогического проектирования не систему педагогических воздействий и не учебную деятельность, а образовательную и воспитательную среду, детерминирующую личностное развитие учащегося, трансформацию его субъектной позиции через свободный выбор учащимся средовых возможностей и регуляцию его активности средовыми стимулами-ограничениями.

В психолого-педагогических исследованиях и обсуждениях вопросов, связанных с перспективами образования, наряду с категорией «пространство» используется понятие «образовательная среда». Само понятие в настоящее время трактуется разнообразно: как совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, как фактор обучения и развития, как средство и как объект психолого-педагогической экспертизы. Л.С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на процесс обучения и развития, говоря о том, что она является источником всех специфических свойств личности. Понятие «образовательная среда» – одно из самых ключевых педагогических понятий, в контексте которого развиваются и удовлетворяются потребности личности: физиологические, потребность в безопасности, потребность в любви, уважении, признании, одобрении, потребность в усвоении групповых норм и идеалов, потребность в значимой и преобразующей деятельности, познавательные и эстетические потребности, потребность в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира. Образовательная среда выступает как часть социокультурного пространства, как зона взаимодействия субъектов образовательного процесса. С одной стороны, образовательная среда задана и поэтому является объективной предпосылкой развития личности. С другой стороны, она создается индивидом, поскольку каждый развивается соответственно своим индивидуальным особенностям и создает собственное про-

странство вхождения в культуру, свое видение приоритетов познания и ценностей.

Систематизируя подходы к описанию образовательных сред, В. И. Панов (2007) выделил несколько моделей:

1. Эколого-личностная модель (Дж. Гибсон, Я. Корчак, В.А. Ясвин).
2. Коммуникативно-ориентированная модель (В. В. Рубцов).
3. Антрополого-психологическая модель (В. И. Слободчиков).
4. Психодидактическая модель (В. И. Панов).

Одно из наиболее разработанных направлений исследования феномена, обозначаемого как «образовательная среда», представлено в работах В. А. Ясвина [285], В. В. Рубцова [197], В. И. Слободчикова [225], В. И. Панова [159, 160]. В методологическом отношении представления В. А. Ясвина опираются на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона (1988), в основе которого лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида). Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимном дополнительном соотношении. Существенно, что вслед за Дж. Гибсоном, В. А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей – данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром.

Исходя из этого, В. А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда» следует обозначать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [285].

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В. А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов великих педагогов Я. Корчака, П. Ф. Лесгафта, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменского. Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П. Ф. Лесгафту, В. А. Ясвин предложил рассматривать в

качестве базовых – четыре типа образовательной среды: догматический, карьерный, безмятежный и творческий.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В. А. Ясвин следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный компонент, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий;
- социальный компонент, который обеспечивает всех субъектов конструктивными межличностными и ролевыми (деловыми) взаимоотношениями;
- психодидактический компонент, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся.

Образовательная среда понимается В. В. Рубцовым [197] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания – умения – навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса. Наиболее эффективной для психического развития обучающихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования. Во-первых, оно становится развивающим, когда знания – умения – навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности. Во-вторых, образование приобре-

тает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

В то же время, рассматривая образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В. В. Рубцов определяет ее как более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе. В соответствии с этим определением выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В. И. Слободчиков [225]. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный спонтанный процесс; и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной деятельности; и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни». И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие.

В своем подходе В. И. Слободчиков, как и В. В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом В. И. Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

1) среда как совокупность условий, обстоятельств, окружающей индивида обстановки, и соответственно – граница, определяемая масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации);

2) среда, понимаемая через «ряд представлений, где среда или среда есть сердцевина, связь есть средостение, средство есть посредничество».

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В. И. Слободчиков предлагает использовать ее насыщенность (то есть ресурсный потенциал) и структурированность (то есть способ ее организации). При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие, вариативность.

Важно отметить, что в контексте своего подхода В. И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда, по мнению В. И. Слободчикова, представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в подходе В. А. Ясвина, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является и экопсихологический подход В. И. Панова, который подчеркивает, что главной идеей в проектировании образовательной среды должно стать «опережающее» образование, которое возможно при условии учета психологических особенностей, закономерностей и принципов развития ребенка [159].

Психодидактическая модель образовательной среды разрабатывалась В. В. Давыдовым, В. И. Пановым, В. П. Лебедевой, В. А. Орловым в рамках развивающего образования для одаренных детей [160]. В. И. Панов подчеркивает, что под образовательной средой в рамках этого подхода понимается совокупность влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия потенциальных и развития проявившихся способностей учащихся и педагогов в соответствии с их интересами с одной стороны и образовательными целями с другой. В соответствии с психодидактическими принципами образовательная среда создает условия, которые в свою очередь способствуют: включению учащихся в различные виды деятельности как необходимому условию их развития; развитию актуального уровня способностей и обозначению зоны ближайшего развития; проявлению

творческих способностей; развитию субъектных качеств учащегося; социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития; природосообразности, экологичности образовательных технологий, их соответствию возрастным особенностям.

При этом В. И. Панов подчеркивает, что образовательные технологии, используемые на разных возрастных этапах, объединяются общей направленностью на развитие осознанной саморегуляции и двигательной, познавательной, эмоциональной, личностной активности ребенка. Следовательно, образовательная среда на каждом возрастном этапе должна помогать ребенку в самостоятельном решении психологических задач развития. На этапе начального обучения – овладение учебной деятельностью, на этапе основной школы – социально значимыми и коммуникативными видами деятельности, в старшем школьном возрасте – освоение личностью проектирования своего жизненного пути. Важно подчеркнуть мысль В. И. Панова о том, что прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его «психологическое проектирование», что предполагает анализ психологических особенностей, закономерностей, принципов развития обучающегося.

Инновационная деятельность по формированию образовательной среды, предоставляющей возможность полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника, рефлексивному, ответственному поведению, произвольной регуляции активности, меняет деятельность учителя. На первый план выходит способность педагога создавать пространственно-предметный, творческий, социальный компоненты образовательной среды, организовывать адекватное возрасту взаимодействие между субъектами. Необходимым условием этого является гуманистическая направленность личности педагога, рефлексивное отношение к себе, своей деятельности, гибкость, способность и стремление к самоактуализации, личностно-профессиональному развитию.

В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» часто включает или заменяется рядом других, тоже часто нечетких понятий: «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы». В исследовательском подходе используются различные инструменты анализа. Большинство зарубежных исследований анализируют «образовательную среду школы» через рамки научных понятий, которые связаны с пониманием «качество образования» и «эффективность школы». Структура образовательной среды раскрывается физическими, психологическими, эмоциональными, социально-культурными категориями, которые анализируют условия и ресурсы школьного образования.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия ребенка со своей образовательной средой. В этом случае для того, чтобы использовать возможности среды, ребенок проявляет соответствующую активность, то есть он становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Здесь актуальным становится вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий. Анализируя типологию образовательной среды, В. А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является модальность [285]. Показателем модальности является наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п. Соответственно «пассивность» – понимается как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т. п., а «зависимость» понимается как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т. п.

В. И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды [160]:

- (технологический) компонент представляет собой пространство (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся;

- коммуникативный компонент – пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими её субъектами;

– пространственно-предметный компонент – пространственные условия и предметные средства, совокупность (пространство) которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

2.8.3. Проектирование воспитательного пространства образовательного учреждения как инновационная деятельность

Проблема воспитания личности является одной из наиболее актуальных проблем в современных условиях развития образования. Отсутствие должного внимания к ней создает ситуацию, угрожающую существованию не только современного российского государства и общества, но лишаящую перспектив существования цивилизацию и культуру России в целом. Перемены в обществе создали ситуацию, которую можно определить как «конфликт поколений». Этот конфликт создает существенные трудности для процесса социализации личности, одним из важнейших аспектов которого является усвоение системы ценностей, норм и правил поведения, органичных российской цивилизации и культуре. Особую роль в решении задач модернизации образования сегодня играет воспитание. В Национальной доктрине образования до 2025 г. указано, что целью образования является становление подрастающего поколения, способного к ответственному саморазвитию и целенаправленной самореализации. Очевидно, что существенные перемены в образовании невозможны без кардинальных изменений в подготовке профессионально-педагогических кадров. Происходящие в обществе изменения породили также противоречие между новыми требованиями к личности, с одной стороны, и уровнем и характером ее наличных знаний, навыков, качеств и способностей – с другой. Это противоречие затрудняет социальную адаптацию человека к новым условиям. Требуется корректировка ценностных ориентаций молодежи в соответствии с общими гуманистическими идеалами и национальными культур-

ными традициями. Разрешение данных противоречий связано с разработкой и реализацией новой концепции воспитательной деятельности.

Современный процесс воспитания в образовательных организациях сегодня основывается на реализации положений Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Настоящий Федеральный закон вступил в силу с 1 сентября 2020 года. Образовательные программы подлежат приведению в соответствие с положениями Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции настоящего Федерального закона) не позднее 1 сентября 2021 года. Согласно внесенным изменениям воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. В педагогическую практику начато внедрение нового ФГОС Программы воспитания обучающихся, которая требует качественной подготовки педагогов в области овладения профессиональными компетенциями по умению проектировать благоприятные условия для развития личности обучающегося, мотивировать ученическое самоуправление на общешкольном и внутриклассном уровне, поддерживать создание детско-взрослых сообществ, деятельность которых должна быть наполнена интересными объединяющими разные поколения педагогическими событиями в условиях воспитательной системы или воспитательного пространства образовательного учреждения.

Ведущими специалистами в области воспитания воспитательная система и воспитательное пространство признаны эффективными условиями для развития личности. Воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат. Наряду с воспитательной системой эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых является воспитательное пространство. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых.

Понятие «воспитательная система» появилось значительно раньше, чем «воспитательное пространство». К. В. Дрозд подчеркивает, что это понятие было введено и разрабатывалось Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Караковским, А. М. Сидоркиным, А. В. Гаврилиным и другими исследователями. Понятия «воспитательная система» и «воспитательное

пространство» – это не равнозначные понятия, их нельзя подменять одно другим [63].

По мнению Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Караковского, воспитательная система представляет собой развивающийся во времени и в пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создана). Воспитательная система – это сложное социальное психолого-педагогическое, саморегулирующееся и управляемое образование, охватывающее весь педагогический процесс, интегрирующее учебные занятия, внеурочную жизнь, разнообразную деятельность и общение [151, 152]. В основу создания воспитательной системы положена теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, позитивный опыт. В качестве основной цели выступает создание условий для развития и саморазвития социально активной, творческой личности, способной к освоению и сохранению культуры.

Воспитательная система выступает как целостная упорядоченная совокупность взаимодействующих компонентов:

- различные виды деятельности, обеспечивающие реализацию концепции;
- субъекты деятельности, организующие ее и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъектов в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Воспитательная система создается в рамках структуры педагогического учреждения или организации для целенаправленного развертывания во времени и в пространстве воспитательных процессов. Воспитательная система постоянно развивается. Она выстраивается и существует в конкретной ситуации, цели этой системы определяются ее потребностями и уровнем развития. Такая система динамична, сочетает в себе традиции и инновации. Можно говорить о воспитательной системе детского сада, школы, интерната как о непременном условии целенаправленного построения воспитательного процесса в детском коллективе, малых группах и по отношению к отдельным воспитанникам.

Воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса в рамках какого-либо учреждения или организации. Воспитательные системы – явления практики, имеющие реальных субъектов, которые их создают, и уникальные характеристики. Они порождаются системой воспитательной работы специалистов (воспита-

тельная система И. П. Иванова, В. А. Караковского; воспитательный процесс в детском корчаковском лагере И Д. Демаковой и др.).

Теория становления, развития и управления воспитательной системы свидетельствует о ее целесообразности, суть которой заключается в следующем:

- при использовании системного подхода к воспитанию происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, крепнет взаимосвязь между компонентами педагогического процесса (целевого, содержательного, оценочно-результативного);
- создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность;
- воспитательная система позволяет экономить время и силы субъектов деятельности, т.к. особое внимание при построении системы уделяется формированию традиций, которые придают системе устойчивость;
- при построении воспитательной системы специально моделируются условия для самореализации и самоутверждения личности, что, несомненно, способствует саморазвитию, творческому самовыражению, появлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Е. Н. Барышников (2013) выделяет в качестве общих для воспитательных систем образовательного учреждения следующие интегральные качества:

- смыслопорождение – воспитательная система является носителем (порождает) определенный смысл, который объединяет всех участников воспитательного процесса;
- результативность – воспитательная система в процессе своего функционирования обеспечивает достижение определенного результата;
- упорядоченность – воспитательная система задает определенный порядок действий для ее субъектов;
- интегративность – воспитательная система порождает взаимосвязь между отдельными составляющими воспитательного процесса в образовательном учреждении;
- технологичность – воспитательная система оптимизирует воспитательную деятельность в образовательном учреждении, превращая ее в определенную технологию, последовательность действий, обеспечивающих достижение цели;
- автономность – воспитательная система задает своеобразие воспитательной деятельности в образовательном учреждении, позволяет опреде-

лить внутренние составляющие воспитательной системы и выстроить отношения с внешней средой.

Специфику интегральных качеств воспитательной системы порождает наличие следующих оппозиций:

- субъект – объект. С одной стороны, воспитательная система, субъект саморазвития, а с другой, это искусственная система, создаваемая усилиями педагогического коллектива;

- коллективное – индивидуальное. С одной стороны, воспитательная система представляет собой социальный организм (коллектив), а с другой, это пространство (среда) развития индивидуальности каждого участника воспитательного процесса.

Результативность воспитательной системы в зависимости от выбранной оппозиции может определяться как:

- воспитание выпускника, обладающего качествами, определенными аттрактором развития воспитательной системы;

- воспитание качеств, определенных педагогическим коллективом при постановке целей и задач воспитательной деятельности;

- создание общешкольного коллектива, который задает определенный образ воспитанника;

- развитие индивидуальности воспитанников на основе их ценностно-смыслового самоопределения.

В целом, результативность воспитательной системы определяется достижением внешне задаваемых целей, осуществлением структур-аттракторов, коллективно задаваемых качеств и индивидуальным саморазвитием воспитанников. Это объясняет принципиальную недостижимость педагогически задаваемых целей даже в условиях воспитательной системы. По мнению Е. Н. Барышникова, воспитательная система в условиях современной воспитательной ситуации представляет собой противоречивое единство объективного, субъективного, социального и антропологического.

Многие исследователи считают, что важнейшим компонентом воспитательной системы, фактором ее развития является педагогическое сопровождение. Такой подход предусматривает формирование ценностно-смысловой готовности личности к профессиональному выбору, социальной активности, духовной самооценности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовывать себя в жизни и в труде. Результатом педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения учащихся является овладение ими ключевыми компетенциями, под которыми понимаются универсальные умения действовать

вне рамок формального образования в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях.

Воспитательную систему образовательного учреждения также определяют как эффективное педагогическое условие для развития ценностного сознания воспитанников. Гуманистическая воспитательная система представляет собой поле активного взаимообогащения индивидуальных ценностных систем. Субъекты воспитания (отдельные люди, микроколлективы, воспитательный коллектив школы) активно влияют на ценностные системы друг друга.

Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, Н. М. Борытко и другие исследователи неоднократно подчеркивали значимость личности руководителя на этапе становления воспитательной системы, поскольку именно его личностные качества во многом определяют впоследствии индивидуальные ценностные ориентации педагогов. Ценностная система педагога определяет индивидуальный стиль преподавания, а классный руководитель транслирует систему своих приоритетов через организацию деятельности классного коллектива. В то же время «лицо» одного микроколлектива может скорректировать как индивидуальные ценностные системы, так и «общий портрет» школы. Личностные и коллективные ценностные системы, находясь в постоянном диалоге определяют возникновение особого «духа школы». Воспитательная система как открытая, диалогичная, наполненная смыслами и символами среда с большим числом субъектов воспитания, объединенных едиными ценностями, обладает высоким потенциалом воздействия на становление ценностного сознания воспитанника и гуманизации его мировоззрения [32].

В воспитательной системе образовательного учреждения понятия «индивидуальность», «достижение», «самореализация» рассматриваются в качестве базовых, а личностные достижения учащихся как очевидный положительный результат и одновременно мотивация учебной и внеурочной деятельности. Предметом педагогического анализа в данном случае становится не статистическая характеристика результата, а динамика направленности развития личности учащегося и выявление перспектив его развития.

В условиях воспитательной системы складываются «воспитывающие отношения», которые формируют максимальные условия для развития личности, т.е. создают для нее эмоциональный комфорт, психологического благополучие. Данные отношения включают в себя как взаимоотношения людей, так и отношения к миру, другим, себе. Они, безусловно, имеют ценностно-содержательный блок, опирающийся, в первую очередь, на гуманистические, общечеловеческие ценности.

Весьма важно, что воспитывающие отношения должны реализовываться педагогическим коллективом на практике, т.е. в собственных взаимоотношениях, а воспитание учащихся идет через погружение в них. Пребывание в эмоционально-комфортных отношениях снижает потребность в личностной защите, социальные страхи (как барьеры самореализации), развивает позитивную самооценку и социальный интерес личности. Освоение данных отношений, ценностей, на которых они базируются, дает социальные модели и ориентиры, уменьшает социальную неопределенность, а, следовательно, позволяет двигаться вперед и затем транслировать подобные отношения, воссоздавать их. Результатом действия такого рода отношений вокруг учащегося становится движение его личности вперед, актуализация социального интереса в личностной структуре, стремление к позитивному социальному взаимодействию, что в свою очередь, улучшает социальную адаптацию личности.

Таким образом, воспитательная система любого уровня, по мнению Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой, не самоцель, а цель – личность развивающегося человека, включенного в эту систему. Этот личностный аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждого – и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создание ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации [151, 208].

Сегодня очевиден возрастающий интерес к проблеме, связанной с формированием и развитием различных пространств. В теории и практике можно встретить описание образовательного пространства, воспитательного, игрового и прочих. Исследователи процесса воспитания отмечают существование таких терминологических словосочетаний, как «пространство воспитания», «воспитательное пространство», «воспитательная среда». На уровне педагогической практики наиболее часто употребляется термин «воспитательное пространство» являющееся одним из механизмов развития личности. Понятие «воспитательное пространство» объединяет две идеи: идею пространства и идею воспитания.

В философском энциклопедическом словаре встречаем следующее определение понятия пространства: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах». Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объектив-

ность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность [249].

Также выделяются всеобщие свойства пространства, к которым относятся: протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов; связанность и непрерывность, трехмерность, которая органически связана со структурностью систем и их движением; гомогенность и гетерогенность; многосвязанность и неисчерпаемость в количественных и качественных отношениях.

В исследованиях (С. К. Болдырева, Е. В. Бондаревская, А. А. Веряев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, И. К. Шалаев и др.) понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Наиболее популярным является словосочетание «образовательное пространство», которое употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Иногда оно несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений.

Исследователи отмечают, что отличием образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса.

Таким образом, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Мы согласны с исследователями, что понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных концептов философии образования.

Идея пространства в соответствии с мнением исследователей (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин) для педагогов практиков, воспитателей раскрывается как ощущение места, комплексное влияние которого создает фон для воспитания. Опираясь на утверждение исследователей, подчеркнем, что пространство отличаются следующие свойства: протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывистость, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов внутри пространства, открытость.

Теория воспитательных пространств представлена в трудах Ю. П. Сокольникова, О. И. Попова, С. Н. Сивкова. Для анализа сложившейся практики управления воспитательным пространством учебных заведений, разработки рекомендаций по оптимизации данной деятельности особо ценны выводы, сформулированные специалистами по изучению социологии управления, социальной технологии, социальному проектированию (Н. В. Бестужев-Лада, Н. С. Данакин, Л. Я. Дятченко, Н. Ф. Девятко, В. Н. Иванов, Г. А. Котельников, В. И. Патрушев, Ж. Т. Тощенко).

Также целый ряд педагогических исследований раскрывают факторы гуманизации воспитательного пространства посредством:

- приобщения личности к национальным традициям (Г. А. Рогова);
- формирования детского движения (Л. В. Алиева);
- включения личности в игровую деятельность (Л. В. Куликова);
- формирования субкультуры школы (П. Т. Ширяев);
- использования компьютерных технологий (М. В. Соколовский);
- организации детского театрального объединения (Н. А. Нефедова);
- развития географического пространства (Т. Н. Зубкова);
- использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования (В. А. Бородулин).

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л. И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы. Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания.

Л. И. Новикова [151] под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает ребенка или группу детей. Под средой автор понимает все, что окружает

ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т.д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Среда – это данность, а не педагогическая конструкция. Отсюда становится понятным, что не всякая среда способна формировать личность с высоким духовно-нравственным потенциалом. Исходя из идей Л.И. Новиковой, воспитательное пространство тем и отличается от среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Ю. С. Мануйлов [134] представляет воспитательное пространство как среду взросления, где усилиями взрослых культивируется перспективный образ жизни юного поколения. Д. В. Григорьев [48] определяет воспитательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня, в среде пребывания взрослых и детей. Механизмом организации воспитательного пространства в данном случае является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие» детей и взрослых, их совместного бытия и проживания. Эффективность процесса становления личности зависит от числа и интенсивности событий внешней среды (социальной и природной), событий внутреннего мира ребенка (мыслей, чувств, идей, мировоззрений, позиций, отношений), событий его действий, поведения, поступков. Задача учителя, воспитателя заключается в организации жизни детей ярких, эмоционально и нравственно насыщенных событий, погружение в которые наполняет их существование личностными смыслами.

М. С. Якушкина [178], исследуя проблему формирования условий взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муниципального района, определяет воспитательное пространство как место, в котором индивидуальными и групповыми субъектами воспитания осуществляется специальная деятельность, а также формируются множественные связи и отношения, создающие условия для развития любой личности: ребенка, педагога, родителя. Многообразие форм и методов, формирующих пространство, в свою очередь, позволяет каждому человеку, входящему в пространство, независимо от его возраста, культурного уровня и прочих условий помочь в его саморазвитии и становлении. Очевидно, что с развитием воспитательного пространства расширяется поле выбора пути развития для каждой личности. Для создания подобных условий необходимо использование всех возможностей социальной, культурной, образовательной и прочих сред. Интегрирование различных подпространств и создает целостное, саморегулируемое, саморазвивающееся образование – воспитательное пространство.

С точки зрения Н. С. Степашова [232], воспитательное пространство вуза рассматривается как социальное пространство, создающее воспитательный эффект, ограниченное пределами университета и формирующее новых необходимых и достаточных социальных связей.

Н. Л. Селиванова указывает, что воспитательное пространство является организацией более высокого уровня. А. В. Гаврилин считает воспитательную систему определяющим элементом воспитательного пространства. Данные авторы указывают, что наличие воспитательных систем в образовательных учреждениях создает благоприятные условия для становления и функционирования воспитательного пространства [41].

Воспитательное пространство является разновидностью педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими такой системе признаками и особенностями. Исследователи выделяют следующие особенности системы:

- целостность (свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов, вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции);
- структурность (функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры);
- иерархичность (каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема);
- взаимозависимость системы и среды (система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой);
- множественностью описаний (в связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания).

Выделенные в исследованиях Л. И. Новиковой компоненты воспитательной системы являются компонентами, характеризующими также воспитательное пространство. К ним относятся:

- исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъекты в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность;
- инновационный режим развития.

Отождествляя понятие воспитательное пространство с понятием воспитательная система с учетом множества элементов, находящихся в от-

ношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное единство, Г. И. Рогалева предлагает рассматривать воспитательное пространство как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей [188]. Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат разнообразия как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Также целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В тоже время воспитательное пространство не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность является демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства.

Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

- активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми,

предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Л. В. Алиева подчеркивают, что воспитательное пространство может выстраиваться на различных уровнях: на уровне образовательного учреждения (школа, вуз), муниципальном уровне, городском, районном уровнях. Авторы подчеркивают, что на более высоких уровнях, например, региональном, целесообразнее говорить о воспитательной политике [151].

Важно отметить и то, что структуру воспитательного пространства надо рассматривать как результат двух взаимосвязанных процессов – дифференциации и интеграции. Дифференциация обуславливает наличие разнообразных по содержанию и уровню развития компонентов пространства и предполагает определение их задач и функций. Тем самым дифференциация придает воспитательному пространству некую мозаичность. Интеграция, игнорируя особенности компонентов пространства, связывает их между собой, придавая воспитательному пространству целостность.

Развивая концепцию воспитательного пространства, исследователям прежде всего удалось уточнить само понятие «воспитательного пространства», выделить инвариантные пути его создания и условия эффективного функционирования, охарактеризовать воспитательные пространства различного уровня, показать особые возможности в развитии личности, разработать критерии развития воспитательного пространства (А. В. Гаврилин, Д. В. Григорьев, Л. А. Густокашина, И. В. Кулешова, Н. А. Салык, Н. С. Селиванова, М. В. Шакурова, М. С. Якушкина).

Воспитательная система и воспитательное пространство могут возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (прежде всего территориальных органов управления, в том числе и управления образованием), так и деятельности детей по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которой лежат их личностные потребности. Это как бы две крайние точки, между которыми расположены различные социальные институты, участвующие в этом процессе.

Воспитательное пространство как и воспитательная система может реализоваться на уровнях образовательного учреждения, муниципальном, городском, районном, региональном. Субъекты воспитательной системы и воспитательного пространства могут быть: индивидуальными (учащиеся, студенты, родители, педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях, волонтеры, муниципальные служащие и т.д.) и групповыми (семья, группы сверстников, объединения по интересам, дошкольные, школьные, внешкольные, высшие образова-

тельные учреждения, детские и юношеские объединения, медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации; муниципальные органы управления и самоуправления и т.д.).

Современные требования к организации жизнедеятельности человека определяются необходимостью быть гибким в изменяющемся мире, которая подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию той среды, пространства, в котором живет человек. Необходимость решения задач воспитания молодого поколения обращает внимание педагогического сообщества на проблему целенаправленного формирования воспитательных пространств, отвечающих современным образовательным требованиям.

Раскрывая феноменологию социально-психологического пространства, Л. А. Журавлев, А. Б. Купрейченко формулируют ряд ключевых положений о закономерностях формирования и функционирования пространств, упоминая в первую очередь, что социально-психологическое пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т.е. тем, что субъект делает, можно определить то, что он есть: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [81, с. 45].

Этот тезис дает основание для организации целенаправленной деятельности по моделированию воспитательного пространства и дальнейшей реализации целенаправленной воспитательной деятельности в рамках модели. К. В. Дрозд, И. В. Плаксина [65, с. 18-19] выделяют ряд особенностей функционирования воспитательного пространства:

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;
- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов событиями;
- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;
- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности.

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных. Это подпространство предоставляет возможность спонтанному возникновению неформальных и целенаправленному формированию формальных сообществ, создающих возможность выбора для творческой реализации личностно-профессионального потенциала субъектов воспитательного пространства.

Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих, личностно-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости. Результатом развития поддерживающего подпространства должны стать ценностные, осознанные и ответственные отношения субъектов воспитательного пространства друг к другу. Личностное пространство представляет собой внутренний мир личности, выраженный в упорядоченных устойчивых отношениях с субъектами воспитательного пространства и преобразующийся через принятие гуманистических ценностей в феномене личностного события. По мнению А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, структура и содержание пространства задаются ценностями личности, ее потребностями, профессиональными и социальными установками.

Эмпирическое исследование, проведенное К. В. Дрозд и И. В. Плаксиной [65], суть которого состояла в сравнении ценностных ориентаций и параметров, характеризующих жизненное самоопределение студенческой молодежи, включенной в воспитательную деятельность, организованную отличающимися друг от друга способами, доказывает неоспоримость этих теоретических положений. В исследовании участвовали студенты гуманитарных специальностей, включенных в воспитательную деятельность в условиях воспитательного пространства вуза и студентов гуманитарных специальностей в условиях несистемного «мероприятийного» характера организации внеучебной воспитательной работы.

Первую исследовательскую выборку составили студенты V курсов педагогического института (N =118). Вторую исследовательскую выборку составили студенты выпускных курсов гуманитарного института (N =51). В качестве диагностического инструментария были использована методика Ш. Шварца «Ценностные ориентации», позволяющая выявить ценности

личности на уровне нравственных идеалов и на уровне реализации ценностей в поведении.

Факторный анализ полученных результатов в выборке студентов, включенных в воспитательное пространство вуза, выявил доминирующий блок ценностей: «универсализм», «традиции», «добродетель», «безопасность», «самостоятельность». По мнению Н. М. Лебедевой, соединение этих ценностей является характерной чертой национального характера, которую Н. М. Лебедева назвала «органичной потребностью делать добро» [65, с. 74], создающую естественный и открытый контекст общения, что, по нашему мнению, нуждается в особой заботе, как ценностное основание педагогической деятельности. Соединение универсализма и самостоятельности трактуется Н. М. Лебедевой (Лебедева, 2009, с. 62) как ценность справедливости, демократии, защиты порядка и социальной гармонии, а соединение универсализма и безопасности – как стремление объединить групповые и индивидуальные интересы.

В структуре ценностей второй группы выделились «гедонизм», «стимуляция», «достижения», «власть», «самостоятельность». Соединение этих ценностей также характерно для национального характера русского человека. Это тяга к риску, любовь к переменам и приключениям, желание стать первопроходцем. Достижения, соединенные с властью, характеризуют культуру социального превосходства, активного продвижения, принятия конкуренции и иерархического порядка.

Анализируя полученные различия в структурах исследуемых параметров двух выборок, К. В. Дрозд, И. В. Плаксина [65, с. 50-52] пришли к выводу о том, что на различия влияют разные социокультурные условия, в том числе различные способы организации воспитательных воздействий. По мнению Ш. Шварца (Шварц, 1992), «формирование ценностных предпочтений всегда связано с определенным «давлением социальной системы», которое проявляется в стимулах, с которыми человек сталкивается каждый день, осознанно или неосознанно обращая на них свое внимание. Давление культуры может выражаться в языковых моделях, формах поведения, взаимодействия, структурирования времени, пространства». Способы организации социальных институтов, в том числе, несомненно, вузов, их правила, повседневная практика взаимодействия людей, включенных в сообщества, являются основанием для формирования образа поведения, мысли, жизни.

Образовательная среда/пространство существуют всегда, и их воздействие может быть как хорошо продуманным, планируемым, осознанным, так и спонтанным, мало управляемым. Можно сделать вывод о том, что воспитательное пространство наряду с воспитательной системой явля-

ется необходимым и эффективным механизмом личностного развития посредством гуманных доброжелательных отношений, складывающихся в процессе совместной жизнедеятельности.

2.8.4. Технология воспитательного события

Понимание воспитания как передачи старшими поколениями и активного усвоения и воспроизводства новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений) неадекватно современным реалиям. В наше время формы опыта могут меняться на протяжении жизни одного поколения, что делает их простое воспроизводство непродуктивным. Более того, овладение новыми формами опыта становится практической проблемой для многих взрослых людей, что ставит перед ними задачи понимания опыта своих младших современников и включения его в собственный опыт. Решение этих задач возможно лишь при условии бытия взрослых и детей не «рядом», но «вместе» друг с другом.

Таким образом, воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом этого взаимодействия является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Событие воспитывающего взрослого и ребенка может быть спонтанным. Но профессиональный педагог не может полагаться на случай, он должен искать «встречи» с ребенком, инициировать со-бытие. Вот почему события воспитания следует обозначить как педагогические [63]. Здесь необходимо остановиться на одном принципиальном моменте. Традиционно единицей как учебного, так и воспитательного процесса полагается педагогическая ситуация. Как соотносятся ситуация и событие?

Ситуация «больше относится к плану познания, задавая границы рассуждения» (В. М. Розин). Согласно Гегелю, функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера, иными словами, ситуация – субъективное представление (описание) действительности. То есть педагогическая ситуация – это субъективное видение, проективное описание педагогом действительности своего взаимодействия с ребенком. Событие «чаще приписывается содержанию сознания субъекта, оно фиксирует осмысленные и важные для него единицы и целостности». Если встреча с ребенком осознается педагогом как событие, то это значит, что в содержании сознания педагога присутствуют не только его собственные смыслы, но и смыслы ребенка.

Самодостаточные педагогические ситуации проектируются как закрытые, с predetermined исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал – научился»). Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

В рамках теоретической педагогики понимание воспитания с необходимостью ведет к признанию субъектности ребенка в процессе воспитания. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право теперь поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредотачивается уже не на «полноте» воспитателя, но в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существует только в том случае, если они оба, и взрослый, и ребенок, в этом заинтересованы. Меняется направленность воспитательной деятельности педагога – акцент переносится с преобразования личности учащегося на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство».

Важно описать суть самого педагогического события и технологию его воплощения. Под событийностью понимается часть со-бытия людей как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое его видение, осмысление и осознание последующего события. Взаимодействие с точки зрения его длительности, насыщенности и качества отношений, может рассматриваться как эпизод, или ситуация, или событие. Для эпизода характерно одностороннее доминирующее влияние, ситуация реализует отношения, ситуативно обусловленные, характер которых может располагаться на континууме от деструктивных до конструктивных. Событие указывает на его эмоциональную, ценностно-смысловую значимость для всех участников взаимодействия и диалоговый режим реализации. Возникновение (организация) значимого события позволяет поднять отношения на новый, более продуктивный уровень. То, что ранее воспринималось личностью как эпизод или ситуация, характеризующая отношения, становится событием в жизни человека. В контексте проживания события происходят ключевые, судьбоносные изменения в личности, которые формируются благодаря поступку как сознательно совершенному человеком действию.

Поступок – это действие, выражающее определенное, осознанное отношение субъекта к другому субъекту и имеющее социально-ценностную оценку. Поступок включает творческий акт выбора целей и средств поведения, нередко вступающий в конфликт с установленным, привычным, заведенным порядком. Поступок есть личностно осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие), которое обладает некоторыми обязательными свойствами: аксиологичностью (нетехничность), ответственностью, единственностью, событийностью.

Поступок может не достичь цели и при этом считаться успешным, если он был произведен в виде очевидной попытки. Уже это может стать основанием для его положительной морально-этической оценки. Об этом, собственно, и говорил М. М. Бахтин, выделяя в качестве одного из свойств поступка его аксиологичность.

М. Хайдеггер отмечает, что «...в современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия – не из того, что в нем сбывается...». Что же сбывается в событии? Событие, подчеркивает М. Хайдеггер (2010), дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой». Быть человеку самим собой – означает не просто его бытие-в-мире (*das-Sein-Welt*), но, главным образом, это есть бытие-с-другими (*Mit-Sein*). Таким образом, в событии сбывается бытие-с-другими, со-бытие человека с человеком.

Событие служит критериальным показателем, по которому можно судить о ходе процесса эффективной самореализации личности. Переживаемое событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Поэтому важно научиться конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности.

Конструирование события предполагает представление грядущего в текущей ситуации и выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы она стала знаковым событием. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно, притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал ранее.

Переход педагога к деятельности в режиме педагогических событий становится одним из условий качественного преобразования воспитатель-

ного процесса. Педагогическое событие реализуется в диалогическом общении детей друг с другом, педагогом и другими значимыми лицами, запускаются механизмы совместного целе- и смыслополагания и рефлексии учащимися результатов события, создается возможность встречи с новой для детей позицией/ролью, которая позволяет осознать и интериоризировать смысл происходящего. Переход педагога к осуществлению воспитательной деятельности в режиме педагогических событий серьезным образом меняет качество воспитания. Педагогическое событие возможно, если педагог открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с учащимся, а учащийся свободно самоопределяется в отношениях с педагогом. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции педагога. Именно в педагогических событиях учащийся обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого человека.

Превращая мероприятие в педагогическое событие, педагог решает следующие основные воспитательные задачи:

- создание ситуации эмоционального «заражения», духовного вызывания;
- предоставление условий для приобщения к явлениям культуры большинству учащихся (вместе выбираем, занимаемся различными видами деятельности, совместно сопереживаем);
- формирование отношения к другим людям, к результатам и продуктам их культурной деятельности.

Вероятностность педагогического события (ничто не гарантирует, что учащийся войдет в со-бытие с педагогом) ставит воспитателя перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения учащегося. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые – необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, отмечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

К. В. Дрозд подчеркивает, что событийный подход к воспитанию позволяет педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегию и практику в соответствии с идеей создания динамической сети взаимосвязанных педагогических событий [63]. Из множества будничных дел и действий образовательного учреждения постепенно складывается нечто новое в жизни человека, в жизни коллектива. Рождение этого нового, утверждает М. С. Аромштам, восприни-

мается как событие. Самым важным из всех событий школьной жизни автор считает праздник. «Праздник – это социальная форма признания события, необходимый элемент жизни, формирующий и отдельного человека, и общество, и наоборот» [Аромштам, 2005]. Праздник значим в воспитательном отношении, если он событийен. Праздник как объективное событие, основан на ценностных отношениях общения, ценностных переживаниях и ценностях художественного творчества.

Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности – инициируя) личностное самоопределение ребенка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрешенными. Среди сценариев развития ситуации-события должен быть и такой, который допускает возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно.

Запуская моделирование процесса воспитания у учащихся способности жизненного самоопределения на основе событийного подхода необходимо [63]:

- во-первых, выработать модельное представление о процессе жизненного самоопределения личности;
- во-вторых, представить содержание такого взаимодействия педагога и учащегося, которое бы создавало пространство для жизненного самоопределения;
- в-третьих, разработать организационную модель педагогического события какой-либо направленности (гражданской, нравственной, эстетической, профессиональной и т.п.);
- в-четвертых, смоделировать основные условия эффективной реализации педагогического события выбранной направленности.

Жизненное самоопределение учащегося может быть представлено как культивирование, «вращивание» им себя в «поле» культурных обстоятельств собственной жизни. Учащемуся предстоит освоить и преодолеть толщу житейских, общекультурных и субкультурных наносов (некоторые в них застревают навсегда), чтобы прорваться в мир и к самому себе, превращающему внешние и случайные обстоятельства жизни в личные события жизни.

Обстоятельства жизни современного учащегося складываются в пространстве различных культурных «текстов» (от лат. «textus» - ткань, сплетение, соединение, структура, связь): во-первых, текстов искусства (лите-

ратура, кино, музыка), во-вторых, текстов масс-медиа (телевидение, газеты, молодежные журналы и пр.), в-третьих, текстов молодежных субкультур.

Тексты искусства максимально наполнены смыслами, неоднозначны для понимания, эмоционально насыщены. Они уникальны своим ценностным содержанием, которое позволяет приобрести те ценности переживания и творчества, которые В. Франкл полагал в качестве важнейших смысло-жизненных универсалий [63].

Тексты масс-медиа, являясь частью культуры повседневности, наиболее востребованы современной молодежью, во многом задают формы сознания, поведения, самосознания. Работа учащихся по выявлению действительных смыслов, скрытых за разнообразными интерпретациями со стороны средств массовой информации одних и тех же событий, явлений, персоналий, может стать важным условием их жизненного самоопределения.

Однако, как показала практика, сам факт знакомства учащихся с культурным текстом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания смысла текста. Кто-то увидел текст с одной точки зрения, извлек основной смысл и не обнаружил дополнительные смыслы (коннотации). Кто-то смог увидеть текст с разных точек зрения, извлечь не только основной смысл, но и коннотации. А кто-то вообще не понял смысла текста.

Средством, обеспечивающим «многослойное», ценностное понимание текстов, выступает проблематизация – специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании высказываний и действий учащихся с целью построения проблемной ситуации как личной.

Речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после знакомства учащихся с культурным явлением педагог может предложить хотя бы одному из них проговорить свое понимание или непонимание, предложив тем самым остальным выбор – соглашаться или не соглашаться. Далее можно попросить их выразить свое отношение к высказанной позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию (непониманию) развернуть процедуру вопросов на его «усомнение». В-третьих, в случае отсутствия каких бы то ни было высказываний, педагог может их спровоцировать, к примеру, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание смысла текста, не переступая при этом нравственной грани.

Реализуемая педагогом проблематизация должна привести учащихся к осознанию своего непонимания, к привлечению новых средств понимания и, в конечном счете, к зарождению личностной позиции понимания. В

то же время ситуацию проблематизации необходимо удерживать ровно до тех пор, пока не возникнет содержательный конфликт между зарождающимися позициями, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. В этот момент педагог должен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план организации коммуникации как обмена и сравнения учащимися своих позиций.

В связи с постановкой такой задачи можно говорить об особом типе организуемой педагогом коммуникации – диалогическом общении (используется понятие общения, ибо в нем звучит важный мотив производства участниками коммуникации чего-то общего). В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в диалогическом общении субъект ищет место своей позиции среди других: он определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, которые нельзя принимать ни при каких обстоятельствах.

В итоге учащийся принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя свое понимание смысла; понимает тех, у кого позиция противоположна; признает существование тех, с кем не находит точек пересечения. Таким образом, в диалогическом общении субъект обнаруживает свою позицию понимания смысла среди других, тем самым, обретая ее во всей полноте. Главный итог такого общения учащихся – вход их в иной контекст понимания смысла: не только Я – Текст, как на первом этапе работы, но Я – Другие – Текст. В процессе общения друг с другом и педагогом подростки, по сути дела, впервые со всей очевидностью обнаруживают, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими пониманиями и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого может послужить основой стремления учащихся полагать разные позиции для полноценного понимания смысла той или иной ситуации. В силах педагога – способствовать углублению данного осознания, что требует педагогической организации рефлексии учащимися собственной позиции среди других позиций.

Организующая роль педагога здесь ограничивается предложением учащимся для выбора тех или иных форм фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), поддержанием динамики рефлексивных процессов.

Этап рефлексии учащимися собственного понимания смысла культурного явления среди других пониманий объективно завершает непосредственный процесс взаимодействия педагога и учащихся. В диалогическом

общении с учащимися педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и фасилитатора общения. В личностной проекции – это позиция Взрослого, в профессиональной проекции – это позиция рефлексивного управляющего полилогом.

Суть профессиональной позиции педагога как рефлексивного управляющего – это организация рефлексии у учащихся и поддержание ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу рассматриваемых тем и проблем. Конечно, рефлексивное управление нуждается в наличии некоторых условий. У управляемых должны быть в наличии собственная деятельностная ситуация, ценности личностного развития, определенный интеллектуальный потенциал, волевые качества. А у управляющих – дополнительно к тем же качествам, что и у управляемых, должен быть в наличии «оператор сомнения» в собственной правоте, то есть сформированная установка на анализ собственных представлений и понятий в результате обнаружения новых фактов или убедительной логической аргументации оппонента.

По словам В. А. Петровского, позиция воспитателя как Взрослого основывается на правиле «трех П»: воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе понимания, принятия и признания. Понимание означает умение видеть ребенка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие означает безусловное положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности независимо от того, радует он педагога в данный момент или нет. Признание – это, прежде всего, право ребенка на решение тех или иных проблем, по существу, это право быть Взрослым [63].

Чтобы взаимодействие с педагогом не превращалось в его воздействие, оставляло учащемуся возможность свободного жизненного самоопределения, деятельность педагога должна носить поддерживающий, а не манипулирующий или доминирующий характер. Поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться. То есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самости, самостоятельности человека. Отсюда и основной пафос направленности поддержки и способов ее осуществления – саморазвитие и самоопределение личности.

По мнению О. С. Газмана, принципиальное отличие педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности состоит в том, что та или иная личностная проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребенок сам берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей. Разрешив

успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности [42]. Покидая реальный процесс взаимодействия со взрослым и сверстниками, учащийся уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах жизни. Теперь он потенциально способен к жизненному самоопределению, ибо включился в его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексия) и познакомился со средствами (культурный текст, явления жизни, со-бытийная общность, позиция Другого).

Для педагогического события характерно: соучастие, содружество, сопереживание, совместность и другие «со-»; духовное возвышение личности над повседневностью, обыденностью; присутствие личностной значимости; учет возрастных особенностей.

В структуре педагогического события одновременно проявляются несколько отношений:

- отношение личности к явлению культуры;
- отношение между субъектами по поводу восприятия явления культуры;
- отношение субъектов друг с другом по поводу восприятия явления культуры;
- отношение субъектов к реальности как явления культуры (имеется в виду восприятие, переживание, понимание, создание реальности по законам красоты). Включенность личности в такое разнообразие отношений внутри события расширяет арсенал его средств для позитивного жизненного самоопределения.

Организация педагогического события осуществляется поэтапно:

- подготовительный этап, в ходе которого: подбирается потенциально интересная тема или значимая для субъектов проблема, отраженная в художественно-информационных текстах; разрабатывается сценарий (сценарии) предполагаемого события;
- этап актуализации, в котором происходит знакомство с явлением культуры, создается эмоциональный настрой и совершается проблематизация первичного восприятия;
- этап самопознания, в котором активизируется процесс эмпатийного переживания явления культуры;
- этап самореализации, в рамках которого организуется совместная деятельность всех участников педагогического события, предоставляется свобода выбора форм самовыражения;
- этап осмысления опыта самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии, который является самым ключевым в переводе внешнего события в личное.

В ходе реализации итогового этапа педагогического события целесообразно выработать определенный ритуал подведения итогов, например, проведение общего круга. Во время большой перемены или во время сборов учащихся все участники педагогического события приглашаются в общий круг. Инициатором и организатором общего круга является совет образовательной организации, включающий педагогов и учащихся. Круг – это открытое пространство общения и взаимодействия младших и старших, поэтому в круге могут участвовать, помимо педагога-наставника (классного руководителя) и детей, кто-нибудь из родителей/ родственников ребят, их старшие братья/сестры. С согласия или по предложению ребят можно пригласить интересного для них гостя. Круг предполагает равенство участников и равноценность их высказываний.

Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу – событие. Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает как развитию самого сообщества, так и саморазвитию каждого. В этом также отличие круга от формально организованного собрания группы/коллектива, поскольку сверхзадача первого – забота сообщества о внутреннем тоне и поддержке каждого. Точки внутреннего роста и саморазвития детско-взрослого сообщества связаны с отзвуком той общей заботы и внимания к тому, что наполняет каждого участника круга [63].

В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников круга (детей и взрослых) о взволновавшем жизненном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение детско-взрослой общности к определенному культурному событию.

Вначале и по завершении постсобытийной рефлексии исполняются традиционные и соответствующие содержанию события песни, выбор которых определяют сами участники. Необходимо подчеркнуть, что именно исполняемая в рефлексивном кругу песня создает неподдельную атмосферу единения и искреннего сопереживания всех участников педагогического события.

Таким образом, под педагогическим событием понимается развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта. Педагогическое событие создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого стано-

вится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры. Педагогическое событие необходимо рассматривать как сложное явление совместного переживания субъектов воспитания какого-либо явления, будь то урок, учебное занятие, воспитательное дело, игра, конференция, экспедиция, сборы и др. Педагогические события могут быть представлены на разных уровнях: кратковременные, длительные, ключевые, факультетские, общешкольные и т.п.

Для реализации воспитательного потенциала учебного занятия должна измениться и сама конструкция этого занятия. Занятие должно выстраиваться таким образом, чтобы учащийся не просто присутствовал на занятии, слушал и вел записи, а чтобы шло его «проживание» содержания занятия вместе с педагогом и другими учащимися, чтобы учащийся видел смысл своего присутствия на занятии и выступал как субъект процесса обучения. Только при таких условиях учащимися будут осваиваться и присваиваться культурные ценности во всем их многообразии. Будет формироваться их жизненная позиция, выстраиваться стратегия их жизненного пути. Ниже мы предлагаем учебное занятие, развернутое в логике технологии педагогического события – учебная мастерская. Такого рода мастерская может быть организована с учащимися основной и высшей школы. Мастерская такого плана может решать следующие задачи:

- создание условий для восхождения каждого участника мастерской к новому знанию, новым ценностным отношениям, новому жизненному опыту путем самостоятельного или коллективного открытия;
- возвращение творческого потенциала учащегося, его активности, коммуникативных компетенций;
- оказание помощи каждому участнику в выстраивании своего отношения с миром, другими людьми и самим собой;
- ориентация учащихся на становление жизненной и профессиональной позиции, в основе которой лежат общечеловеческие ценности;
- оказание помощи учащимся в постижении идей, подходов, технологий гуманистической парадигмы образования;
- формирование педагогической направленности участников мастерской, в основе которой лежат ценностные ориентации на личность, на ценностное отношение к жизни.

Мастерская имеет свою особую структуру, которая направлена на создание условий для того, чтобы участник мастерской в сжатое время «пережил» то, что человечеством нарабатывалось веками, через падение и

взлеты, радости и потери. В мастерской выделяются следующие конструктивные блоки (этапы): этап индукции, этап само – и социоконструкции, этап социализации и рефлексивный этап. Каждый из этапов решает свои задачи, наполнен определенным содержанием и реализуется конкретными методами, приемами, технологиями. Ниже мы предлагаем краткое описание каждого из перечисленных этапов мастерской.

1. *Этап индукции (самоактуализации).* На данном этапе происходит пробуждение личностного интереса к происходящему, создается эмоциональный настрой, создается личностное отношение к предмету обсуждения. По большому счету, на этом этапе идет процесс самоактуализации определенной части внутреннего мира личности (воспоминаний, ощущений, эмоций, личного опыта, отношений и др.). Самоактуализацию К.Р. Роджерс [192] рассматривает как основной мотив поведения человека, «...присущее организму стремление реализовать свои способности с целью сохранить жизнь и сделать человека более сильным, а его жизнь более разносторонней и удовлетворяющей его». Именно поэтому индукция – это образ конечной цели мастерской, ее основная идея. Без индукции мастерская не может состояться.

Этап индукции реализуется с помощью различных средств – индукторов. Индуктор направлен на использование внутреннего опыта личности, того, что пережито, продумано, прочувствовано, сделано, на концентрирование всех ее сил, на дальнейшее включение личности в определенный вид деятельности. Индукторами могут выступать слово, образ, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок, проигранная ситуация и другое, по большому счету все, что может разбудить чувства, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов, отношений. Как правило, индуктор облекается в то, или иное задание для участников, при выполнении которого участник может почувствовать силу своего ума, испытать радость успеха, увидеть себя в другом ракурсе, обнаружить в себе достоинства, сформулировать новые вопросы, принять независимое решение, отразить свое видение и понимание проблемы. Желательно, чтобы индуктор задействовал все репрезентативные системы участников. В этом случае, создаются условия для большей свободы выбора, большей возможности реализовать стремления к актуализации, широкого простора для импровизации.

Примеры заданий-индукторов:

- подумайте над смыслом фразы: «Я имею только то, что потерял»;
- предлагается черный ящик, необходимо выбрать в нем предмет на ощупь и определить его цвет;
- нарисуйте свою любимую игрушку в возрасте 7-9 лет;

- напишите ассоциации, которые возникают у вас на слово «ученик»;

- представьте себя либо школьным дневником, либо классным журналом, либо школьной доской, либо партой, либо ученической тетрадью и опишите мир этого предмета изнутри;

- развешено несколько репродукций. Необходимо выбрать одну, которая олицетворяет истину или ложь;

- звучит песня о школе «Когда уйдем со школьного двора...», выпишите ряд ощущений, эмоций, которые эта песня у вас вызвала.

Таким образом, первый этап мастерской – этап индукции необходим для того, чтобы возникшая мотивационная сила интереса помогла преодолеть все трудности, связанные с последующими этапами мастерской.

Этап само – и социоконструкции (самопознания). На данном этапе происходит создание творческого, интеллектуального продукта, который выражается в описании опыта, какого-то наблюдения, в формулировании идеи, гипотезы, проекта, системы взаимосвязей, подходов к решению проблемы и другое. Процесс созидания может происходить индивидуально, а может в группе участников. На данном этапе идет работа с литературой, предложенной информацией, каким-то материалом, с опытом отношений, с ситуациями и т.п. Участникам мастерской на данном этапе предлагается обсудить, представить, отразить впечатления об увиденном, услышанном, о прочувствованном, понятом, пережитом в словах, в тексте, в творческих работах. Как бы ни выстраивался данный этап, он должен держать участников в активном порыве, в творческом поиске, в постоянном обращении к своему опыту.

Примеры заданий для второго этапа:

- возьмите лист бумаги, разделите его на две части, в первой части ответьте на вопрос: «К чему привыкли ученики в школе?», во второй части ответьте на вопрос: «К чему привыкли учителя в школе?». Обсудите в группе ваши варианты и составьте от группы один общий лист с ответами;

- сейчас вам будут зачитываться выдержки из работ различных учеников о школе. Вы записываете понравившиеся вам слова и словосочетания, связанные со школой;

- нарисуйте очки и в них добрые мудрые глаза, располагающие к откровенности и раздумью. Посмотрите этими глазами на свою проблему, неудачу и наметьте пути их решения.

Этап презентации. Презентация – это этап представления, предъявления созданного продукта другим участникам мастерской. Этот процесс может происходить в парах, группах, между группами, в целом коллективе. На данном этапе идет рассмотрение, анализ, защита индивидуальных и

групповых гипотез, мнений, проектов, текстов, позиций, отношений, ситуаций, открытий, которые были наработаны на предыдущем этапе. Предъявление созданного интеллектуального, творческого продукта может проходить в различных формах: афиширование, устный рассказ, чтение вслух, молчаливое чтение и просмотр вывешенных работ, передача по кругу, драматизация, анализ ситуаций и другое.

Представляя на всеобщее обозрение свою работу, каждый участник ожидает реакции окружающих, вопросов, на которые придется давать ответы. Важно заметить, что единственное, чего не должно быть на презентации – это оценки и сравнения созданного, так как эти действия всегда вызывают страх у создателя, который сковывает его творческую свободу. Цель презентации – более глубокое осознание проблемы, ситуации и продвижение вперед в их решении. Именно на этом этапе идет процесс выстраивания нового знания, новых ценностных ориентаций, новых отношений, новых умений. Собирая услышанную информацию при обсуждении, участники обдумывают ее и приступают к созданию новой усовершенствованной версии.

Этап презентации будет результативнее, если на нем произойдет так называемый «разрыв» (инсайт, озарение, прозрение, понимание, осознание) как особое эмоциональное и интеллектуальное состояние участника мастерской, проявляющееся во внутреннем осознании им полноты собственного знания или несоответствия своего старого знания новому, во внутреннем противоречии, подвигающем к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником. Разрыв – это ядро мастерской, заранее планируемое мастером за счет поиска парадокса содержания. Здесь уместно обратиться к словам Аристотеля, для понимания того, как на мастерской создать ситуацию «разрыва»! «Желающим что-нибудь хорошо разрешить, необходимо сначала хорошо затрудниться, ведь всякое действительное разрешение есть распутывание прежде скопившихся затруднений. Распутывать же не могут те, кто не познал узла». «Узел» – это вопрос, неясность, обнаруженная в том месте, где раньше все было понятно. К этому вопросу и подводят задания мастера.

Мастерская заканчивается *этапом рефлексии (осмысления опыта самоопределения)*, который заключается в общем анализе пережитого, понятого, открытого в себе. На этом этапе идет анализ своего личного, духовного, нравственного, познавательного опыта, своего отношения, настроения, высказываются свои суждения, мнения. Идет вспоминание своего проживания мастерской: чувств, ощущений, эмоций, эвристических моментов, озарения, ведущее к анализу собственного психического состо-

яния и интеллектуального уровня. Рефлексии помогают следующие вопросы:

- Как изменился мой взгляд на проблему?
- На какие вопросы я нашел ответ?
- На какие вопросы я не нашел ответа?
- В чем мне еще предстоит разобраться?
- Я понял, что я не понимал...
- Я понял важное для себя...
- Самым важным для меня оказалось...
- В моих взглядах на проблему произошли следующие изменения...
- Какую строчку, слово, мысль ты уносишь с мастерской?
- Что было самым интересным в мастерской?

Субъектами данного педагогического события – мастерской являются мастер и участники. Мастер – это не преподаватель и не учитель в прямом смысле этого слова, его роль, функции, место отличаются от деятельности учителя на уроке или преподавателя на лекциях и семинарских занятиях. Ниже мы приводим характеристику мастера, его позиции и стиля ведения мастерской:

- мастер никогда не стремится просто передать знания. Он будит в человеке то, что в нем скрыто даже для него самого, стремится устранить то, что мешает проявить себя;

- мастер никогда не давит, не заставляет, не поучает, не критикует, он незаметно направляет деятельность участников. Его облик внушает спокойствие, веру в свои силы, веру в успех;

- мастер говорит мало, скупое и лишь в те моменты, когда необходим новый импульс для творчества. Часто он и сам выполняет задания, которые предлагаются участникам;

- мастер не дает оценок, не задает вопросов по содержанию задания, чтобы не нарушить процесс творчества, при этом он может спрашивать участника о том, что он сделал, что намерен делать дальше;

- мастер не дает правильных ответов, не предлагает путей решения, подсказок, алгоритмов, при этом, если он видит, что работа в группе пришла в тупик, он предлагает серию заданий, которые помогут группе двигаться дальше. В этот же момент он может задать вопрос: «Что вас остановило в поиске, в творчестве?»;

- мастер не отвечает прямо на вопросы участников мастерской, он возвращает эти вопросы обратно, но в другой интерпретации: «А как вы думаете? А что вы уже сделали в этом направлении? А какие планы у вас есть на этот счет? Все ли известные методы решения вы использовали? Не упустили ли вы какую-нибудь важную мысль? Расскажите, что вы уже

сделали?» Вопросы подобного рода разворачивают поиск в другом направлении;

- мастер учитывает, что каждый человек имеет свой жизненный опыт и может им воспользоваться по своему выбору и усмотрению;

- мастер чувствует, что мастерская имеет свой ритм и интонацию, поэтому не разрушает движение и атмосферу мастерской, а поддерживает их.

Содержание педагогического события – мастерской может быть самым различным, все зависит от личности мастера, потребностей участников, условий развертывания мастерской. Например, один из вариантов программы мастерских для студентов педагогических специальностей:

1. «Учитель – профессия творческая» (цель: активизировать творческие, креативные ресурсы участников).

2. «Причины педагогических неудач» (цель: выявить причины педагогических неудач и пути их решения).

3. «Современный школьный урок» (цель: показать многоликость современного урока и его значение в жизни школьника).

4. «Я учитель, который...» (цель: определение личностной позиции в педагогической деятельности).

5. «Ошибка» (цель: подвести участников к пониманию, что ошибка – это возможность подняться на новую ступень познания).

6. «Как слово наше отзовется...» (цель: создание условий для формирования ценностного отношения к слову).

7. «Каждый выбирает для себя...» (цель: в процессе проживания мастерской оказать помощь в осознании и выстраивании личностной иерархии ценностей).

8. «В каждом человеке есть солнце, только дайте ему светить» (цель: подвести участников к осознанию индивидуальности человека, его способности оставаться неповторимым).

Таким образом, мастерская – это образовательная форма и одновременно педагогическое событие, изменяющее опыт человека и системы его ценностей. В зависимости от личного опыта, каждый участник мастерской будет находить в ее содержании что-то свое, придавать метафорический смысл пережитому, интерпретировать свой жизненный и духовный опыт.

Приведем в качестве еще одного примера педагогического события гостиную (литературная, музыкальная, историческая и т.д.), целью которой является формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и к самому себе.

Модель проектирования и организации гостиной включает в себя следующие этапы:

- подготовительный этап;
- этап эмоционального вызова;
- этап встречи с культурным знанием: создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание;
- этап само- и социоконструкции: совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах.
- этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Например, литературно-музыкальную гостиную как педагогическое событие отличает ряд характерных особенностей. Подготовительный этап гостиной представляет собой изучение учащимися интересного музыкального, литературного и изобразительного материала, написание учащимися тематических творческих работ, составление сценария, выявление художественного потенциала исполнителей, репетиции отобранных произведений художественной культуры, привлечение различных специалистов среди учителей и выпускников школы, студентов вуза и др. В соответствии с вышеназванными условиями выбирается исполнительский жанр гостиной: домашний концерт, музыкальный спектакль, литературно-музыкальная композиция, «капустник» и т.п.

Песенный материал исполняется в соответствии с традицией домашнего музицирования в сопровождении фортепиано или гитары. Для инструментального исполнения музыкальных произведений приглашаются учащиеся, владеющие различными музыкальными инструментами (флейта, баян, скрипка, гитара, фортепиано).

На всех творческих встречах в гостиной соблюдается важное условие привлечения художественного материала – это его живое звучание, по возможности минимальное использование фонограммной записи. Данное условие обеспечивает активную позицию слушателя, подготавливает почву для развития диалоговых форм культуры, создает уникальную атмосферу взволнованности и возвышенности над повседневностью.

В процессе организации и проведения литературно-музыкальной гостиной широко применяются методы, способствующие преобразованию педагогического события в личные культурные, эстетические события как факты личной жизни, вызвавшие у человека чувство духовного возвышения и ставшие источником преобразования повседневности:

- *метод свободного выбора* собственной художественной деятельности участников педагогического события, который дает возможность создать эмоционально-положительное настроение участников педагогиче-

ского события. Основным условием гостиной является участие всех присутствующих в совместной художественной деятельности (литературной, изобразительной, музыкальной, театральной), направленной на реализацию возможностей и развитие личностных структур «само» как во время внеучебного занятия, так и вне его. Любое из направлений художественной деятельности выбирается учащимися свободно, по их желанию и по степени развитости индивидуальных художественных способностей;

– *метод дидактической игры*, который может быть представлен в ходе проведения гостиной в следующих формах: имитационная игра, воспроизводящая сюжет, структуру и процесс события создания произведения художественной культуры; исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели – пьесе, социодраме, в которой разыгрывается поведение человека в какой-либо ситуации;

– *метод индивидуальной и коллективной рефлексии*, который применяется в педагогическом событии в целях выявления и закрепления ценностно-ориентированной позиции личности. Рефлексия, осуществляемая учащимися, обуславливает самоуправление их своей деятельностью. Потребность в самовоспитании появляется особенно активно в подростковом возрасте, поэтому часто инициаторами рефлексии являются сами учащиеся. Формы проведения рефлексии используются различные: анкетирование, тестирование, сочинения-размышления, творческие работы, обмен мнениями, выпуск газет, оформление сайта. В начале и по завершении рефлексии в гостиной исполняются традиционные и соответствующие содержанию педагогического события песни, выбор которых определяют сами учащиеся. В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников гостиной о взволновавшем их художественном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение разновозрастной общности к определенному культурному событию.

Педагогический опыт проведения подобных педагогических событий показывает, что большинство участников гостиных отмечают в своих отзывах, что данные гостиные являются для них праздниками совместного художественного творчества, дают им возможность выйти за рамки повседневности. Совместные переживания одного эмоционального состояния участников способствуют сплочению коллективов.

Еще одно педагогическое событие – это мировоззренческая дискуссия, например, вокруг кинофильма, предложенная Д. В. Григорьевым [48]. Педагогическое событие строится в следующей логике. Педагог вносит культурный текст в сферу взаимодействия с группой учащихся (совместный просмотр фильма) и создает ситуацию, носящую проблемно-

ценностный характер и требующую от учащихся понимания ее смысла. Учащийся строит и предъявляет всей группе исходное понимание/непонимание смысла увиденного. Педагог проблематизирует это понимание в целях выхода учащегося в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции. Акцентируя разность позиций, педагог организывает диалогическое общение учащихся. В процессе сравнения и обмена позициями учащиеся приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Групповая рефлексия учащихся итогов позиционного общения, организуемая педагогом, завершает их взаимодействие друг с другом и педагогом.

Приведем пример долговременного по протяженности педагогического события: общешкольный культурологический марафон «Перекресток цивилизаций», состоящий из более кратковременных событий, вошедших в воспитательную практику многих современных школ как традиционные: День знаний, День здоровья, День учителя, «Осенний бал».

Заключительным событием марафона является общешкольная культурологическая игра (иногда в практике она обретала характер экономической), которая каждый год имеет свое новое название, например: «Средневековый базар», «Открытие Америки», «Гавани мира», «Российская империя», «Цивилизация 2000...», «Земля Владимирская – Отечество мое».

Смена названий обеспечивает возможность реализовать главную цель культурологической игры – создание условий для активизации форм культурного самоопределения личности. Культурологическая игра в логике технологии педагогического события ролевая по форме, ценностно-ориентированная по содержанию решает следующие основные задачи:

- закрепление отношений у учащихся к ценностным категориям исторической эпохи посредством изучения особенностей художественной культуры разных стран (народных ремесел, художественных традиций) и воспроизведения их в различных видах художественной деятельности;
- формирование опыта самореализации личности посредством реализации индивидуальных художественных способностей, потребностей и интересов;
- развитие эмоционально-положительного психологического климата в детско-взрослом сообществе посредством межвозрастного взаимодействия.

Культурологическая игра близка с коллективным творческим делом, технологическими особенностями организации которого являются: совместное определение целей, задач, темы игры, распределение обязанностей, планирование этапов проведения, определение формы коллективной

рефлексии. Однако у нее как у педагогического события есть свои особенности. Игра длится в течение четырех недель, проводится в несколько этапов:

– *подготовительный этап – проектировочный*. На этом этапе проводятся заседания советов учащихся, командиров классов, методического объединения классных руководителей, совета школы, на которых совместно определяются цель, задачи, правила этапов проведения игры, распределяются роли, выбираются формы рефлексии. Задачи этого этапа – создание атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между взрослыми и детьми, активизация инициативной деятельности учащихся;

– *этап самоактуализации и самопознания* – учащимися активно ведется поисковая и исследовательская деятельность по изучению объектов художественной культуры. Все участники на разных уровнях знакомятся с литературой, узнают об истории развития того или иного вида искусств, народного промысла, оформляют результаты своей работы (сайт класса – школы, мультимедийные презентации, альбомы и т.п.). В классах проводятся интеллектуальные игры по истории культуры определенной эпохи. Каждый классный коллектив выбирает для изучения художественную культуру какой-либо страны мира или определенного географического места (например, Россия 19 в., Владимирская область в 19 в., средневековая Индия, Голландия Нового времени и т.п.). Идет подготовка «торговых компаний» – «актерских гильдий»: распределяются роли и обязанности внутри класса, изготавливаются рекламные афиши зрелищных заведений, подарков, изделий для финального аукциона. Основной задачей данного этапа является формирование чувства сопричастности друг к другу, к мировой культуре, уважения к истории и традициям других народов;

– *этап самореализации* – день игры или «торговый день», как правило, свободный от учебных занятий. Это яркая реализация художественной совместной деятельности взрослых и детей. Классные коллективы в заранее определенных и оформленных помещениях размещают свои зрелищные заведения:

– выставочные залы и вернисажи произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, выполненных учащимися, педагогами и родителями;

– театральные балаганы с зазывалами и актерами, представляющими красочные юмористические и поучительные драматические сцены;

– поэтические, музыкальные и танцевальные салоны, в которых дети не только показывают подготовленные номера, но и предоставляют воз-

возможность зрителям стать участниками сочинения стихов по типу «бури-ме», исполнить совместно песню или танец, поиграть в шумовом оркестре;

- театр исторического костюма;
- салоны красоты;
- торговые лавки художественных изделий и т.п.

Решение задач данного этапа направлено на формирование и закрепление опыта художественной совместной деятельности участников, развитие художественных потребностей, вкусов и ценностных интересов. Творческие коллективы классов находятся в условиях экономической конкуренции. Все зрелища проводятся за определенную условную оплату (иногда, по решению советов классов, взносы могут быть настоящими, впоследствии направляемыми на благотворительность). Кассовый сбор переводился в баллы и суммировался с баллами интеллектуального капитала. В финальном аукционе художественных (или кулинарных) изделий определяется класс – победитель культурологической игры;

– итоговый этап – анализ приобретенного опыта жизненного самоопределения в педагогическом событии. Обычно проходит на уровне обмена мнений и обсуждения характера участия класса в общешкольном событии на общем кругу по параллелям, проводится анкетирование, тестирование, выпускаются газеты, оформляется сайт школы.

Применение в организации и проведении культурологической игры технологии педагогического события изменяет статус коллективного творческого дела, переводя его от мероприятия в ранг индивидуально и коллективно значимого события. Многолетний опыт проведения таких педагогических событий выявил неподдельный интерес к каждой игре и творческую инициативу учащихся, их родителей, выпускников школ и студентов. Не смотря на то, что каждый раз по форме игры повторяются, по содержанию они не похожи друг на друга. В игре осуществляется единство интеллектуального и эмоционального начала.

Таким образом, моделирование и последующий процесс реализации различных разноуровневых педагогических событий основывается на понимании необходимости воспитания у учащихся способности к жизненному самоопределению. Самостоятельно выработанные принципы собственной деятельности и поведения в педагогических событиях облегчают учащимся поиск путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки психологической и социальной адаптации к меняющимся условиям современного мира.

2.9. Коммуникативная компетентность педагога как условие реализации инновационных технологий

Культура инновационного образования предполагает, в первую очередь, изменение позиции педагога. Учитель выступает не только как носитель предметных знаний, он является помощником, фасилитатором развития ученика. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачивается, взамен утверждается позиция демократических взаимоотношений, сотрудничества, помощи, внимание к позиции и инициативе ученика, к росту его личности. Меняется и позиция ученика, ценностью для которого становится не оценка, а траектория персонального продвижения в образовательном пространстве, а также качество взаимоотношений с учителем и другими учащимися. На первый план выдвигается социальная природа всякого учения и развития личности, поэтому основными учебными формами становятся групповые формы, совместная деятельность. Репродуктивная деятельность учащихся сменяется многообразием форм поисковой, конструктивной мыслительной деятельности, что способствует обогащению мотивов учения посредством со-бытия и со-творчества.

Современные компьютерные интерактивные технологии не способны заменить активное непосредственное общение. Насыщение техникой учебных аудиторий, перевод обучения в дистанционный режим, несомненно, является адекватным ответом на требования сегодняшнего дня, но это взаимодействие в целом поддерживает знаниевый компонент обучения.

Традиционные методы обучения основаны на односторонней форме коммуникации, которая присутствует во всех формах учебных занятий, даже если источником информации является ученик, а не педагог. Такая односторонняя форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по многим причинам и оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как от педагога. К сожалению, педагог, как правило, использует материал, который не является оригинальным и даже актуальным, соответствующим современным научным представлениям. Несомненно, что для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно помочь ребенку сформулировать сомнения относительно некоторого знания и получить опыт освоения спорности аргументов.

По нашему мнению процесс подготовки будущего педагога должен быть сориентирован в первую очередь на освоение путей профессионального и личностного развития и способов профессионального коммуника-

тивного поведения, а также повышение мотивации к инновационной образовательной деятельности. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта и освоение новых способов управления образовательным процессом.

Несомненно, что качество отношений задается в первую очередь педагогом. Г. М. Андреева (Андреева, 1998) в социальном взаимодействии описывает активность каждой стороны. Ведущую сторону она называет «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса, важно вспомнить слова А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 2000), который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А. А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [27].

Как уже упоминалось, В. И. Панов (Панов, 2015, 2018) выделил следующие шесть типов отношений, которые возникают в учебном процессе:

- объект-объектный тип описывает взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)», которое имеет формальный, обезличенный пассивный характер; объект-субъектный тип представляет собой линейную, одностороннюю коммуникацию, педагогическое воздействие;
- субъект-объектный тип представляет собой отношения, в которых образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося;
- субъект-субъектный тип характеризует активную ролевую позицию компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:
 - субъект-обособленный тип взаимодействия характерен для ситуации, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но не

учитывает при этом и не принимает во внимание субъектность другого компонента;

– совместно-субъектный тип взаимодействия ученика и педагога имеет характер совместного действия по достижению общей цели, но не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

– субъект-порождающий тип отношений имеет совместно-распределенный характер, требующий от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия и изменения своей собственной субъектности.

В практике взаимодействия педагога и учащегося субъект-субъектные отношения зачастую просто декларируются. Кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе и возвращает исследовательский интерес к концепции помогающих отношений К. Роджерса, к возможности изучения и формирования профессиональных поведенческих навыков, соответствующих личностно-развивающим, порождающим субъектность, отношениям. К. Роджерс (1994) под термином «помогающие отношения» понимает такие отношения, в которых «хотя бы одна из сторон намеривается способствовать другой в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими». Эти отношения отличаются искренностью, конгруэнтностью, принятием уникальности другого, осознанностью, ответственностью за вклад в эти отношения.

Наш практический опыт позволяет утверждать, что отношения «учитель – ученик» до сих пор можно описать с помощью шкал «доминирование-подчинение», «контроль-зависимость», «уважение-неуважение». Перманентные инновации, происходящие в образовании, все более сосредотачивают педагога на содержании предмета, учебных программах и других формальных составляющих, и все менее – на качественных характеристиках взаимодействия. Поэтому в настоящий момент остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога. Педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т.е. становление его способности быть субъектом педагогических действий.

Несомненно, что каждый педагог является специалистом в области содержания своего учебного предмета, но кроме этого необходимо пом-

нить о следующих психолого-педагогических условиях достижения эффективности в образовательном взаимодействии:

- создание благоприятного психологического климата, отражающего качественную сторону отношений и характеризующегося стремлением к совместности, взаимопомощи, стремлением к достижению конструктивного результата, позитивными эмоциями;
- диалоговый стиль общения, подразумевающий высокую личную вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание;
- развитие навыков группового взаимодействия, которое происходит с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом;
- рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога является условием формирования субъект-субъектной позиции в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность характеризуется безоценочностью, ориентацией на проблему и цель взаимодействия, асертивностью, открытостью, искренностью, гибкостью педагога. В педагогической деятельности коммуникативная компетентность проявляется во владении педагогом техниками активного слушания, аргументации, регуляции эмоционального состояния, метакоммуникативными техниками и дисклеймерами, техникой «Я - послание». В приложении 2 данного пособия представлено описание техник активного слушания, аргументации, способов регуляции эмоционального состояния. Коммуникативная компетентность педагога, позволяющая организовать активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствует достижению не только учебных целей. Главным результатом субъект-субъектного взаимодействия является компетентная развивающаяся и самоопределяющаяся личность и педагога и учащегося.

Глава 3. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Многообразие современных технологий в инновационной педагогической деятельности

Актуализация теоретического содержания

Современные инновационные процессы, происходящие в жизни нашего общества, определили новые подходы к организации образовательной деятельности. В самом общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа. Подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Чаще всего педагогическая деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, одна ориентация является приоритетной (доминирующей). Благодаря ей формируется качественное своеобразие педагогического почерка педагога.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательной практики;
- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления образовательной деятельности;
- 3) приемы и методы построения процесса образования.

Виды подходов к образовательной деятельности:

1. Акмеологический подход (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина). Акмеология (от греч. акме – вершина);
2. Аксиологический подход (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург);
3. Амбивалентный подход (Л. И. Новикова);
4. Антропологический подход (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, М. Р. Битянова, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Слободчиков, В. И. Максакова);
5. Возрастной подход (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, Л. Ф. Обухова);

6. Герменевтический подход (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М.М. Бахтин).

7. Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

8. Индивидуальный подход (А. Н. Тубельский, В. А. Крутецкий, П. Г. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин);

9. Культурологический подход (О. С. Газман, А. В. Иванов, Н. Б. Крылова);

10. Личностный подход (А. В. Мудрик);

11. Личностноориентированный подход (И. С. Якиманская);

12. Парадигмальный подход (И. А. Колесникова);

13. Психотерапевтический подход (В. М. Букатов, Н. П. Капустин, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановская);

14. Системный подход (Ю. К. Бабанский);

15. Синергетический подход (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов);

16. Социализирующий подход (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая);

17. Событийный подход (Д. В. Григорьев, Н. Б. Крылова, Л. И. Новикова);

18. Средовой подход (Ю. С. Мануйлов);

19. Формирующий подход (И. З. Гликман, А. И. Кочетов, Б. Т. Лихачев, Г. М. Филонов);

20. Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков, А. Р. Лурия и др.);

21. Компетентностный подход (И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской);

22. Теория развивающего обучения. (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, И. С. Якиманская).

Реализация любого подхода в образовательной практике предполагает решение основной образовательной задачи – создание условий для становления субъекта учебной деятельности. Развитие представлений о субъекте сформировали два подхода – антропоцентрический, связанный с именем С. Л. Рубинштейна, и генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева. Антропоцентрическая парадигма нашла свое подробное содержательное обоснование в трудах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова. Генетический подход в становлении субъекта и субъектности представлен несколькими направлениями: филогенетическом (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин); онтогенетическом (В. И. Слободчиков, Л. И. Божович, В. В. Селиванов); исследования-

ми уровня развития коллективного субъекта в рамках социальной психологии (А. Л. Журавлев) и др. Развитие субъекта в этом направлении представлено как непрерывный процесс становления его уровней, на каждом из которых сохраняется уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Согласно экопсихологическому подходу В. И. Панова, под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). Субъект определяется как носитель субъектности.

В становлении субъекта учебной деятельности В. И. Панов выделяет следующие семь стадий:

- субъект потребности (мотивации) в освоении учебного действия-образца;
- субъект восприятия действия-образца – «наблюдатель»;
- субъект подражания (репродуктивного выполнения без произвольной регуляцией) – «подмастерье»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с внешней регуляцией правильности этого выполнения (чаще всего со стороны педагога) – «ученик»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с самостоятельной, произвольной регуляцией правильности его выполнения (интериоризация функции контроля) – «мастер»;
- субъект экстериоризации функции контроля правильности выполнения действия-образца другим индивидом – «эксперт»;
- субъект продуктивного (творческого) развития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения – «творец».

Экопсихологический подход В. И. Панова позволяет рассматривать становление психической реальности во взаимодействии ребенка с средой. В рамках подхода к развитию психики выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий между компонентами отношения «человек – окружающая среда», где каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию: – объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-субъектный, который подразделяется на три подтипа:

- а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента;

б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В. В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, при этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя тоже подчинено достижению единой цели, создающей необходимость объединения в субъектную общность, взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Вопросы для обсуждения

1. Актуальность инновационности процесса развития образования. Цели инноваций на современном этапе образования.

2. Сущность понятий «инновация», «инновационный процесс», «инновация в образовании», «педагогическая инновация», «инновация в воспитании». Критерии инноваций в образовании: инновационность, продуктивность и эффективность.

3. Какова сущность педагогического феномена «подход к обучению, к воспитанию»?

4. Каково соотношение подхода к обучению, воспитанию с целями и ценностями образования?

5. Каковы исходные положения системно-деятельностного подхода в образовании?

6. Какой воспитательный эффект имеет компетентностный подход?

7. Как учитываются положения метапредметного подхода в образовательном процессе?

8. В чем суть средового подхода к образованию?

9. Реалистично ли, по вашему мнению, применять повсеместно событийный подход к воспитанию?

10. Возможно ли применение на практике нескольких подходов к обучению и воспитанию одновременно?

11. Каково современное представление о категории «субъект учебной деятельности»?

12. Что можно выделить в качестве условий становления субъекта учебной деятельности?

13. Каковы основные противоречия современной образовательной практики, препятствующие решению задач, направленных на развитие субъектности учащихся?

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании различных подходов к образованию, сравнив точки зрения разных авторов.

2. Подготовьте развернутое сообщение об одном из современных подходов к инновационной педагогической деятельности. Составьте мультимедийную презентацию. В приложении 2 представлены методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы.

3. Выполните задание из книги С. Д. Полякова «Педагогическая инноватика: от идеи до практики» [174]: «Укажите как можно больше причин, по которым педагоги не используют известные им подходы к воспитанию. Проанализируйте полученный список. Отметьте причины, внешние по отношению к учителю. Разделите их, в свою очередь, на социальные (внешешкольные) и внутришкольные. Выделите внутренние причины, то есть особенности самого учителя. Разделите их на три группы: относящиеся к знаниям учителя; его личности; его здоровью. Подумайте, не являются ли иногда некоторые из называемых вслух причин осознанной или неосознанной маскировкой личностных особенностей и позиции учителя».

4. На основе просмотра и анализа содержания видео материала «Школа. Метапредметное обучение» <https://www.youtube.com/watch?v=OAcP65mMKjU> и ответьте на вопросы:

- Почему данный опыт необходимо изучать?
- Как этот новаторский опыт можно применить сегодня?
- Какая инновация, на Ваш взгляд, требует своего развития и в каком виде? Напишите отзыв на представленный видео материал.

5. Познакомьтесь с содержанием урока, смоделированного на основе экопсихологического подхода (Приложение 3). Воспользуйтесь методиками наблюдения за проявлением субъектности учащегося, и степенью сформированности УУД, представленными в приложении 3, представьте результаты наблюдения.

3.2. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия в логике проблемного обучения

Актуализация теоретического содержания

Технологическая цепочка организации урока или внеурочного занятия в логике проблемного обучения разворачивается посредством реализации следующих этапов:

1. Актуализация опорных знаний и способов действий учащихся. Сущность данного этапа заключается в подготовке учащихся к осознанию создаваемой учителем проблемной ситуации, а также в определении того исходного минимума знаний и способов действий (внутрипредметных и межпредметных), который будет необходим им для познания нового (процесс мышления не возникает, если у ученика отсутствует подобная содержательно-процессуальная основа). Наиболее традиционным вариантом реализации данного этапа на уроке является организация фронтальной беседы с использованием необходимых для этого средств наглядности.

2. Создание проблемной ситуации. Сущность данного этапа заключается в том, что учитель ставит учащихся в такую учебную ситуацию, при которой они осознают недостаточность имеющихся у них знаний и способов действий (актуализированных на предыдущем этапе) для достижения поставленной перед ними цели (например, для ответа на поставленный вопрос, решения задачи, объяснения сущности эксперимента и т.д.). Тем самым на уроке реализуется противоречие (являющееся основой проблемной ситуации) между уже известной учащимся информацией и еще неизвестной им. Для создания проблемной ситуации на уроке чаще используется проблемно-поисковая беседа в комплексе с различными средствами наглядности. Для создания проблемной ситуации учитель, используя результаты только что проделанной школьниками работы, побуждает их к переносу актуализированных знаний и способов действий в новую ситуацию, основанную на еще не известной им информации. В этих целях он предлагает ученикам ответить на ряд проблемно-поисковых вопросов.

3. Постановка учебной проблемы. Данный этап является логическим завершением, итогом созданной на уроке проблемной ситуации. Именно на нем ставится конкретная учебная проблема в той или иной форме (например, в виде вопроса), которая и определяет направление дальнейшего поиска. Для этого не требуется использование каких-либо дополнительных методов и средств обучения или применения специальных форм его организации. Завершением созданной на уроке проблемной ситуации становится постановка проблемного вопроса.

4. Решение учебной проблемы. Сущность этого этапа заключается в организации и направлении деятельности учащихся на решение поставленной ранее учебной проблемы. Процесс поиска складывается из следующих основных ступеней:

- выдвижение гипотезы, то есть обоснованного предположения;
- построение плана и собственно проверка гипотезы;
- формулировка окончательного решения проблемы.

Как показывает практика, наибольшие сложности у учащихся вызывает процесс выдвижения гипотезы, который должен основываться на всесторонней актуализации имеющихся у них опорных знаний и способов действий (как внутрипредметного, так и межпредметного характера). При этом могут быть использованы различные формы, методы и средства обучения. Выдвинутая гипотеза проверяется экспериментально, что, в итоге, позволяет сформулировать окончательное решение на поставленный проблемный вопрос.

5. Доказательство и применение найденного решения. На данном этапе учитель организует деятельность учащихся по доказательству и применению найденного решения учебной проблемы. Как правило, в этих целях школьникам предлагается какое-либо задание, выполнение которого позволит убедиться в истинности новых знаний и способов действий, а также – применить их на практике для решения конкретных познавательных задач (аналогичных решенной или новых, нестандартных). Таким образом, проблемные ситуации и учебные проблемы составляют основу проблемного урока. При этом логика их создания и решения соответственно будут влиять на структуру проблемного урока.

Однако знания одной лишь структуры урока или внеурочного занятия в логике проблемного обучения недостаточно. Необходимо учитывать следующие требования к проектированию и реализации проблемных уроков:

- учебные проблемы урока/ внеурочного занятия (и курса в целом) должны образовывать иерархичную систему, в которой всегда можно выделить главную или ведущую проблему урока (курса, раздела, темы и т.д.) и учебные проблемы его смысловых блоков;
- учебные проблемы должны обеспечивать последовательное и преемственное раскрытие его программного содержания, что достигается, если доказательство решения каждой предыдущей проблемы одновременно приводит к созданию на уроке/ занятии новой проблемной ситуации (то есть становится основой для постановки последующей проблемы); иначе говоря, все учебные проблемы должны образовывать между собой причинно-следственные отношения;

– учебные проблемы должны образовывать постепенно усложняющуюся систему познавательных заданий, обеспечивая вовлечение школьников в различные виды поисковой и творческой деятельности.

Показателем проблемности урока/ занятия является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, поэтому они представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока. Таким образом, структура проблемного урока/ занятия, в отличие от структуры непроблемного, имеет элементы логики познавательного процесса (логики продуктивной мыслительной деятельности), а не только внешней логики процесса обучения.

Вопросы для обсуждения

1. В чем заключается сущность проблемного обучения?
2. Каковы причины проблемного подхода в организации процесса обучения?
3. Какова роль педагога в проблемном обучении?
4. Каково содержание технологии проблемного обучения?
5. Какие методы проблемного обучения применяются в педагогической практике?
6. Какие дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе?
7. Опишите структуру и классификации проблемных уроков.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе изучения видео материалов «Технология проблемного обучения в условиях реализации ФГОС», (<https://www.youtube.com/watch?v=uneYKT4sgZY>) выделите следующие примеры:

- 1) типов проблемной ситуации: «Затруднение» и «Удивление».
- 2) методов проблемного обучения: монологический, рассуждающий, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный.

2. Разработайте проблемную ситуацию на уроке посредством следующих приемов:

- умышленно допущенные учителем ошибки;
- использование занимательных заданий;
- решение связанных с жизнью задач;
- выполнение практических заданий;
- решение задач на внимание и сравнение;

- предъявление противоречия нового материала старому, уже известному;
- демонстрация различных способов решения одной задачи;
- выполнение небольших исследовательских заданий;
- свой прием.

3. Разработайте подробное содержание урока или внеурочного занятия для разного возраста учащихся по выбору в логике проблемного обучения по следующей структуре:

- Актуализация прежних знаний.
- Создание проблемной ситуации.
- Постановка проблемной задачи.
- Исследование проблемы.
- «Открытие» новых знаний.
- Первичное закрепление знаний.
- Самостоятельная работа.
- Рефлексия

При разработке необходимо помнить, что проблемная задача предполагает постановку вопросов: «Как разрешить возникшее противоречие? Чем его объяснить?». Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поиска решения, где рассматриваются различные пути, способы и средства решения.

Разработку представьте в печатном виде. Проведите в группе фрагмент урока/ внеурочного занятия с демонстрацией разработанного содержания.

3.3. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия с применением интерактивных технологий

Актуализация теоретического материала

Центральной структурной единицей образовательного процесса является урок, учебное (аудиторное) занятие как основное средство реализации содержания образования. Современный урок, учебное занятие должны отвечать многим требованиям: во-первых, должен быть смоделирован с учетом системно-деятельностного подхода; во-вторых, целенаправленно формировать у обучающихся весь спектр выделенных стандартами УУД; в-третьих, урок должен вводить учащегося в мир культурных смыслов и ценностей.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения

и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Цикл образовательной ситуации в рамках указанного подхода включает в себя основные технологические элементы обучения: мотивация деятельности, проблематизация, личное или групповое решение проблемы участниками ситуации, демонстрация образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у обучающихся собственного образовательного продукта. Функция педагога при организации занятия в русле системно-деятельностного подхода заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- подготовка дидактического материала для работы;
- организация коллективно-распределенных форм сотрудничества;
- исполнение функции наставника и эксперта (при необходимости);
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы;
- «запуск» рефлексивных процессов, обучение способам подачи обратной связи;
- создание условий для взаимного контроля, обмена мнением и самооценки.

В рамках системно-деятельностного подхода на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации. Преобладающими являются интерактивные методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

Все многообразие форм и методов интерактивного обучения можно разделить на:

- дискуссионные: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики (главный прием – аналогии);
- игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);
- организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса) игры;

- тренинговые формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями.

В процессе реализации интерактивных методов обучения создается «игровое или коммуникативное» поле. Для осуществления этих действий выделяется специальная территория. После многократного проигрывания эта территория становится знакомой для слушателей: параметры действий заданы, описаны роли и процедуры, сформулированы правила, определены начало и конец, возможные последствия.

Ядром интерактивных форм обучения является групповая работа, в том числе и в малых группах, что во многом определяет образовательный эффект и порождает следующие характеристики совместной деятельности:

- высокую активность всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат;

- комфортность взаимодействия, порождаемая работой в малой группе;

- развитие личностных качеств, повышение самооценки участников взаимодействия;

- развитие умения выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.

Базовой технологией, позволяющей организовать коллективно-распределенную деятельность в процессе урока, является цикл Дэвида Колба [284]. В соответствии с циклом Колба обращение к содержанию урока опирается на факт того, что обучающиеся всегда имеют некоторый опыт (даже житейского плана) в изучаемой теме, материале. На первом этапе группе предлагается осмыслить этот имеющийся опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала). На втором этапе группа получает дополнительный материал, расширяющий представления участников, обобщает его сама, или с помощью педагога, создает теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций, проблем. Результаты второго этапа визуализируются и обсуждаются. На третьем этапе группа применяет полученные

знания на практике, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.



Рис. 3. Классический цикл обучения по Д. Колбу

Цикл Колба может быть основой для реализации технологии «перевернутый класс». В этом случае учащиеся предварительно получают задание по поиску необходимого материала к уроку, обсуждение которого организуется в той же логике.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте сущность психолого-педагогической проблемы активизации обучения.
2. Чем вызвана необходимость обращения к интерактивным образовательным технологиям?
3. Какие компетенции, УУД могут быть сформированы средствами интерактивных технологий?
4. Каковы психолого-педагогические условия эффективного использования интерактивных методов?
5. Опишите роли педагога, использующего на уроке интерактивные технологии;
6. Что такое групповая динамика и как она учитывается в организации коллективно-распределенной деятельности учащихся?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте модель урока с использованием технологии цикла Колба, модерации (возраст учащихся, учебная дисциплина и тема урока выбирается студентом самостоятельно).

2. Разработайте модель урока с использованием групповой дискуссии.

3. Разработайте модель урока с использованием деловой игры, смоделированной для решения учебных задач урока.

4. Подберите в параграфе 2.7. «Цифровые технологии» те цифровые ресурсы, которые могут быть использованы при организации урока с использованием интерактивных технологий.

3.4. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия с использованием технологии контекстного обучения

Актуализация теоретического содержания

Новое поколение приходит в мир, в котором происходят существенные изменения в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах. Становится очевидным, что личность обучающегося должна быть поставлена в центр педагогического процесса, педагог и учащийся - равноправные участники образовательного процесса, учение должно постепенно перерасти в самообучение. Требования стандартизации образования поставили задачу гарантированного достижения заранее заданных результатов. Получить такие результаты позволяет использование педагогических технологий.

По мнению Л. В. Байбородовой (Байбородова, 2015), среди ученых и практиков есть противники идеи технологизации педагогического процесса, утверждающие, что воспитание и обучение - процесс творческий и недопустимо его ограничивать жесткими алгоритмами. Подчеркнем, что педагогические технологии нужны для того, чтобы сделать результат педагогической деятельности более предсказуемым и не зависимым от опыта отдельного педагога. Однако нельзя забывать, что технологии действуют в гуманитарных системах, поэтому ошибочно было бы понимать технологичность как исключение из воспитания влияния личности педагога, его профессионализма, которые проявляются при оптимальном выборе педагогических средств, методов, способов их применения, гибкости, интуиции, мобильности.

И еще одна проблема в реализации педагогических технологий на современном этапе состоит в том, что необходимо целесообразное управление использованием педагогических технологий. Одни школьники готовы к деятельности в той или иной технологии, другие нет.

Определений понятия «образовательная (педагогическая) технология» существует целое множество. Например, под педагогической технологией понимается:

1) Область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса.

2) Совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса.

3) Совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей.

4) Систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения наибольшей эффективности образования.

5) Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

6) Отражение закономерного в деятельности: разработка программы воздействия на замыслы и деятельность участников педагогического процесса путём выделения в процессе обучения этапов, представленных в виде особой последовательности процедур и операций, выполнение которых соответствует поставленным целям и обеспечивает достижение предполагаемых результатов (Ю. Г. Ксензова).

7) Система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей (Л. А. Байкова).

8) Содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько)

9) Совокупность определённых форм и методов обучения, обеспечивающих создание учениками образовательной продукции (А. В. Хуторской).

10) Иерархизированная и упорядоченная система процедур (технологическая цепочка, алгоритм), неукоснительное выполнение которых гарантирует достижение определенного планируемого результата (В. М. Монахов).

11) Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и челове-

ческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (Словарь ЮНЕСКО).

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит отличие дидактоцентричных технологий от технологий деятельностного типа?
2. Какие технологии обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода в образовательном процессе?
3. Можно ли отнести технологии деятельностного типа к инновационным технологиям? Обоснуйте свою точку зрения.
4. Какие технологии обеспечивают реализацию компетентностного подхода в образовательном процессе?
5. Каковы причины технологического подхода в организации процесса образования?
6. В чем суть контекстного обучения?
7. Какие формы и методы контекстного обучения применяются для интенсификации учебно-познавательной деятельности школьников, студентов?
8. Охарактеризуйте виды профессионального контекста.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе изучения различных определений понятия «педагогическая технология» выпишите ключевые слова, которые, на ваш взгляд, характеризуют педагогическую технологию. Дайте оптимальное, на ваш взгляд, определение понятию «педагогическая технология».
2. Заполните таблицу: Сравнительные характеристики традиционных и современных педагогических технологий.

Параметры	Традиционные технологии	Современные технологии
Характерные особенности		
Результаты обучения		
Тип отношений между субъектами		
Стиль педагогического взаимодействия		

3. Приведите примеры целей различных педагогических технологий.
4. Разработайте на выбор содержание урока/ внеурочного занятия с применением технологий контекстного обучения (возраст учащихся, учеб-

ная дисциплина и тема урока/ внеурочного занятия выбирается студентом самостоятельно). Разработку представьте в печатном виде.

5. Проведите в группе фрагмент урока/ внеурочного занятия с демонстрацией разработанного содержания технологий контекстного обучения.

6. Подберите в параграфе 2.7. «Цифровые технологии» те цифровые ресурсы, которые могут быть использованы при организации урока в рамках технологии контекстного обучения.

3.5. Моделирование содержания урока и внеурочного занятия в логике обучения в сотрудничестве

Актуализация теоретического содержания

*«Учитель и ученик растут вместе»
Конфуций*

В Священной книге царя Соломона есть слова, объясняющие преимущества сотрудничества: «Двоим лучше, чем одному, ибо их тяжкий труд достойно вознаграждается. Если один упадет, второй поможет ему подняться. Но горе тому, кто один, - если он упадет, его некому поднять... Двое победят того, с кем никто из них не справится поодиночке. Канат, сплетенный из трех веревок, порвется не скоро».

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе в группе, а не просто что-то выполнять вместе. Перед учащимися ставится задача (цель), которую они могут достичь только совместными усилиями. Для решения общей задачи у каждого ученика группы есть только часть общей информации.

Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве. На уроках можно разнообразить эти варианты, но непеременимое условие - это четкое, последовательное соблюдение основных принципов обучения в сотрудничестве:

- группы учащихся формируются учителем с учетом психологической совместимости детей. При этом в каждой группе должен быть сильные, средние и слабые ученики, девочки и мальчики. Если группа на уроках работает слаженно, дружно, нет необходимости менять её состав;

- группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы;

- оценивается работа не одного ученика, а всей группы, подписи членов группы под каждой сдаваемой работой обязательны (т.е. оценка ставится одна на всю группу);

- оцениваются работа всех учащихся и важно, что оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся. При этом в ряде случаев можно предоставить учащимся возможность самим оценить результаты своего труда;

- учитель сам выбирает ученика (учеников) группы, который должен отчитаться за задание. Это может быть и слабый ученик.

Сотрудничество создает условия и для большей мотивации в познавательной деятельности по предмету а именно:

- формируется критический подход к информации и умение аргументировать свою точку зрения;

- развиваются творческие способности;

- формируется позитивное отношение к изучаемому предмету;

- сосредоточенность на достижении общего успеха благотворно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся;

- создается обстановка взаимного доверия. Взаимное доверие - прекрасная основа для отличной успеваемости каждого;

- В группах налажена обратная связь. Члены группы, обучающейся в сотрудничестве, способствуют успехам друг друга следующим образом:

- оказывают и принимают помощь и поддержку, причем речь идет не только о помощи в учебе, но и о чисто человеческом, дружеском участии;

- обмениваются информацией и «материальными ресурсами», т. е. всем, что необходимо для выполнения задания;

- учат друг друга, формируют навыки вести дискуссии и аргументировать свою точку зрения. Конкуренция на интеллектуальной почве развивает любознательность, побуждает к овладению знаниями и к их переосмыслению, к более глубокому проникновению в изучаемую проблему;

- поддерживают друг друга в стремлении учиться как можно лучше. Ребенок или подросток, помогающий учиться своим товарищам, и сам начинает делать заметные успехи;

- оказывают влияние друг на друга. Члены группы, обучающейся в сотрудничестве, используют любую возможность для того, чтобы повлиять на товарищей, и в свою очередь открыты их влиянию. Если кто-то из членов группы знает, как лучше выполнить задание, остальные с ним, как правило, быстро соглашаются;

– успешно справляются со стрессами и раздражительностью. Сосредоточенность на достижении общего успеха благотворно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся.

Помимо большей результативности (эффективности), критерием которой является глубина и прочность знаний в изучении учебного предмета, сотрудничество также имеет и другие преимущества: развивая творческие способности, члены групп, обучающихся в сотрудничестве, чаще высказывают оригинальные идеи, предлагают новые пути достижения разных целей и решения всевозможных проблем, чем их сверстники, обучающиеся индивидуально. В приложении 4 представлены методические рекомендации по организации обучения в сотрудничестве.

Вопросы для обсуждения

1. Каково место технологий обучения / воспитания в целостном образовательном процессе?
2. С чем связана гуманитарная составляющая современных педагогических технологий?
3. Каково место компетенций в проектировании педагогических технологий?
4. Что является единицей технологии обучения в сотрудничестве?
5. Охарактеризуйте структурные звенья различных видов технологии обучения в сотрудничестве;
6. Какие психологические компоненты, правила важно учитывать при организации сотрудничества в учебной группе?

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте и сравните технологические цепочки различных педагогических технологий.
2. Опишите одну из педагогических технологий по выбору, опираясь на определение «педагогической технологии» М. В. Кларина: «Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».
3. Используя представленные материалы, разработайте на выбор содержание урока / внеурочного занятия с применением технологии обучения в сотрудничестве (возраст учащихся, учебная дисциплина и тема урока/ внеурочного занятия выбирается студентом самостоятельно). Разработку представьте в печатном виде.

4. Проведите в группе фрагмент урока / внеурочного занятия с демонстрацией разработанного содержания технологий контекстного обучения или обучения в сотрудничестве.

5. Подберите в параграфе 2.7. «Цифровые технологии» те цифровые ресурсы, которые могут быть использованы при организации урока в рамках технологии обучения в сотрудничестве.

3.6. Реализация метода проектов в образовательной деятельности

Актуализация теоретического содержания

Современная российская система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде формирования знаний, умений и навыков. Сфера образования сегодня переживает период перехода к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации. Среди большого количества педагогических технологий метод проектов является наиболее практико-ориентированным, его реализация предполагает совокупность исследовательских и проблемных методов. Метод проектов представляет собой компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых.

По мнению В. П. Лариной [Ларина В. П. Метод проектов в дошкольном образовании// Всероссийская научно-практическая конференция «Проектирование новой школы: реализация образовательных стандартов» г. Киров, 2015. http://ds40ach.ucoz.ru/pedkopilka/metod_proektov_v_dou.docx], в целях избегания двусмысленности при употреблении терминологии следует различать понятия «проектная деятельность» и «метод проектов» как педагогическую технологию.

Проектная деятельность индивидуального и коллективного субъекта – это индивидуальная или групповая (коллективная) деятельность, направленная на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для участников проектной деятельности и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Метод проектов – педагогическая технология, направленная на обучение детей проектной деятельности. Стержнем данной технологии является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты. Суть *метода проек-*

тов в образовании состоит в такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность. «Всё, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо, и где, и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности учащегося на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога, детей над определённой практической проблемой (темой).

Технология метода проектов осуществляется в несколько этапов.

1 этап. Подготовительный (разработка проектного замысла). Перед тем, как воспитанники начнут работать над проектом, необходимо, чтобы они определились в общих чертах относительно проектной идеи. Тему проекта формулировать пока не нужно. Скорее уместно говорить об очерчивании некоторых тематических рамок. Полезно использовать модель «трёх вопросов»: Что знаю? Чего хочу узнать? Как узнать? Важно, чтобы выбор детей был самостоятельным и ответственным (обоснованным) или они поддержали бы предложение педагога.

Затем необходимо определить проблему – противоречие между желаемой (идеальной) и имеющейся (реальной) ситуацией. Проблема должна быть для учащегося значимой, а не надуманной (чужой). При формулировке проблемы учащийся должен аргументировать значимость проблемы лично для него. При этом сначала должна быть сформулирована желательная для него ситуация (как надо) и охарактеризована, обрисована реальная (как есть). Проблема может и должна быть сформулирована в форме вопроса.

Следующим видом деятельности на данном этапе является формулировка цели. Цель отвечает на вопросы: «Что должно быть изменено в реальной ситуации? Каким я вижу результат проекта?».

Затем необходимо описать результат/продукт деятельности. Продукт, в отличие от результата, отторжим от того, кто его получил.

Далее следует постановка задач. Если цель направлена на достижение конечного результата, то задачи – на достижение промежуточных результатов. Задачи отвечают на вопрос: что должно быть сделано для того, чтобы цель проекта была достигнута? Задачи решаются в определенной

последовательности, в случае группового проекта несколько задач может решаться одновременно (параллельно).

В завершении первого этапа разрабатывается план последующей работы. При разработке плана полезно пользоваться ресурсной картой, содержащей информацию о тех ресурсах, которые доступны учащимся в процессе проектной деятельности.

2 этап. Основной (реализация проектного замысла). Основные виды работ в рамках данного этапа: реализация разработанного на первом этапе плана работы с той или иной степенью самостоятельности с целью получения продукта проектной деятельности (как замысла первого этапа); проведение педагогом консультирования учащихся; подготовка к защите проекта.

3 этап. Рефлексивный (подведение итогов проектной деятельности). Основные виды работ в рамках 3-го этапа: выступление с проектом, самооценка и взаимооценка учащимися выполненных работ, их рефлексия, размещение проектов и их продуктов в портфолио. Результатами данного этапа являются: завершение работы над проектом; приобретение (совершенствование) учащимися умений и навыков, необходимых для проектной деятельности; приближение к новым образовательным результатам, требования к которым изложены во ФГОС.

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит отличие дидактоцентричных технологий от технологий деятельностного типа? На что они ориентированы главным образом?
2. Какие технологии обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода в образовательном процессе?
3. Можно ли отнести технологии деятельностного типа к инновационным технологиям? Обоснуйте свою точку зрения.
4. Чем обусловлено появление технологии метода проектов в образовании?
5. В чем различие проектной деятельности и технологии метода проекта?
6. Опишите этапы реализации технологии метода проекта на конкретном примере.

Задания для самостоятельной работы

1. Предложите несколько тем для проектов: по своему предмету или междисциплинарных. Наметьте возможные результаты проекта (в каком

виде они могут быть оформлены: в виде реферата, альбома, результаты исследования, представленные в виде статьи, предложения по совершенствованию или преобразованию чего-либо, сценарий фильма, сценарий праздника и т.д.).

2. На основании изучения материалов данного пособия и видео материалов «Метод проектов и проектная деятельность» (<https://www.youtube.com/watch?v=3DmBahfhJRY>), «Метод проектов. Виды проектов» (<https://www.youtube.com/watch?v=XD4s2RwCQTQ>), «Метод проектов.

Этап 1. Замысел» (<https://www.youtube.com/watch?v=eRrBRvzbPPs>), «Метод проектов.

Этап 2. Реализация» (<https://www.youtube.com/watch?v=DgtooQ-WBhk>), «Метод проектов.

Этап 3. Презентация и защита» (<https://www.youtube.com/watch?v=AJeC3ECmiE0>) разработайте на выбор содержание урока/ внеурочного занятия с применением технологии метода проектов (возраст учащихся, учебная дисциплина и тема урока/ внеурочного занятия выбирается студентом самостоятельно).

3. Разработку представьте в печатном виде. Проведите в группе фрагмент урока/ внеурочного занятия с демонстрацией разработанного содержания технологии метода проектов.

3.7. Моделирование содержания мастер-класса

Актуализация теоретического содержания

В педагогической литературе существует несколько десятков определений понятия «мастер-класс». В первую очередь, мастер-класс – это форма демонстрации новых возможностей педагогики развития. Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта, тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера (под мастером мы подразумеваем педагога, ведущего мастер-класс).

Мастер-класс – это одно из эффективных средств передачи концептуальной идеи авторской педагогической системы. Учитель как професси-

онал на протяжении ряда лет вырабатывает индивидуальную (авторскую) методическую систему, включающую целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, уроков, мероприятий, собственные «ноу-хау», учитывает реальные условия работы с различными категориями учащихся и т.п.

Мастер-класс – это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

Мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи. Интерес к данной форме профессиональной педагогической деятельности возникает у всех, кто становится участником педагогической мастерской даже по далеким от гуманитарной области предметам. Работа со словом в мастерской становится первостепенной. Мастерские – отличный способ развивать собственное видение педагогической деятельности, а значит, готовиться к практической реализации сформированных в учебном процессе профессиональных компетенций.

Являясь рефлексивной технологией, мастер-класс на практике актуализирует, тренирует, развивает способность к аналитической деятельности: к анализу содержания учебных текстов и ситуаций общения, к сопоставлению своих и чужих мыслей, чувств, восприятия, отношения, интерпретации; к самоанализу и самоконтролю. Очевидно развивающее воздействие мастерских, что не раз фиксировали на этапе рефлексии в разных мастерских сами участники. Эти занятия активизируют аналитическую и творческую деятельность, развивают доверительные отношения в коллективе, уважительное и радостное отношение к учителю и к учению как к труду и творчеству, формируют профессиональные коммуникативные компетенции педагога.

Мастер-класс, который является одной из форм эффективного профессионального обучения педагогов, можно рассматривать как интерактивную технологию. М. М. Поташник характеризует мастер-класс как ярко выраженную форму ученичества у мастера. Г. А. Русских (Русских, 2007) в «мастерской» деятельности педагога выделяет четыре составляющих:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Один из вариантов проведения мастер-класса выглядит следующим образом:

1 этап. Презентация педагогического опыта педагога-мастера:

- обоснование основных идей педагогической технологии, применяемой учителем;
- характеристика творческой лаборатории педагога-мастера (описание достижений в опыте работы, источников, послуживших основанием для развития творческих идей);
- определение проблем и перспектив в работе педагога-мастера;
- описание системы обучения в режиме эффективной педагогической технологии, представляемой педагогом.

2 этап. Представление урока (занятия), системы уроков (занятий):

- рассказ педагога об идее, содержании занятия;
- определение основных приемов и методов работы, которые будут демонстрироваться;
- краткая характеристика результативности используемой технологии;
- ответы на вопросы слушателей по изложенному проекту.

3 этап. Практическая деятельность или имитационная игра с участниками с демонстрацией приемов эффективной работы.

4 этап. Моделирование:

- самостоятельная работа участников мастер-класса по разработке собственной модели урока (занятия) в режиме продемонстрированной педагогической технологии. Педагог-мастер исполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею;
- обсуждение авторских моделей урока (занятия).

5 этап. Рефлексия:

- дискуссия по результатам совместной деятельности педагога-мастера и участников;
- заключительное слово педагога-мастера.

Выбор содержания мастер-класса определяется педагогом-мастером в зависимости от того, что он будет показывать. Это может быть показ программы деятельности, элективного курса, факультатива, показ отдельных форм и методов работы, которые использует в своей деятельности педагог, показ инновационных аспектов деятельности.

Позиция автора мастер-класса – это, прежде всего, позиция консультанта и советчика, помогающего организовать учебную или воспитательную работу, осмыслить инновационные способы деятельности. Мастер-класс как технология передачи опыта, стал явлением привычным. Педагоги активно делятся своим мастерством как с коллегами, так и со студента-

ми педагогического института. Например, в условиях воспитательного пространства школа-вуз на семинарах педагогов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и студентов Педагогического института ВлГУ были проведены мастер-классы по следующей тематике:

- «Структура урока в начальной школе в рамках системно-деятельностного подхода»;
- «Использование технологии модерации на уроках литературы»;
- «Опыт реализации социального проекта «Здоровое питание» в начальной школе»;
- «Формирование универсальных учебных действий на уроках физики и биологии»;
- «Экокультурные ценности: опыт формирования на уроках географии»;
- Формирование адекватной самооценки в логике системно-деятельностного подхода»;
- «Как сохранить здоровье первоклассника»;
- «Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся»;
- «Организация проблемных дискуссий на уроках естественно-научного цикла»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка в начальной школе»;
- «Интеллектуальная игра по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»;
- «Развитие коммуникативной компетентности средствами внеучебной программы «Ритмика и танец»;
- «Педагогические средства развития детской одаренности во внеурочной деятельности»;
- «Птицы»: технология бумажной пластики»;
- «Моделирование персонального сайта педагога»;
- «Технологии развития метаумений на уроках математики».

Желание и стремление педагога-мастера представить свой опыт будущим педагогам имеет обоюдную ценность: педагог получит материал для новых творческих идей, а будущие педагоги – опорные точки для последовательного выстраивания своего персонального движения к высотам истинного профессионализма, активного восхождения по пути непрерывного профессионального роста и самосовершенствования.

Разработка собственной модели мастерской

Участникам мастер-класса предлагается разработать собственную модель мастерской своего будущего мастер-класса. Работа проводится в соответствии со следующими нижеописанными этапами.

Приёма, нацеливающего на проблему). Требования к индуктору: нацеленность на личный опыт учащихся; доступность для всех; дает право на выбор; оригинальность, неожиданность, при этом индуктор напрямую или косвенно относится к теме, которую педагог предполагает «развернуть» в ходе занятия.

Вот примеры индукторов:

1. Вспомните, как вы сегодня шли в школу. Опишите свою дорогу;
2. Какой знак вы поставите в конце фразы «Гений и злодейство – две несовместимые вещи». Защитите свой выбор.
3. Вас попросили создать сборник поучений, обращенный к родителям ваших учеников. Предложите свое правило.
4. Нарисуйте время. Поместите себя в рисунок. Запишите слова, отражающие чувства, мысли, переживания, связанные с присутствием вас в данном времени.

В качестве индуктора могут выступать слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т.д. – все, что может разбудить чувства, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов. Учащиеся формулируют проблему, проявляя при этом личное отношение к предмету обсуждения.

Мастерская – это цепочка заданий, продуманная педагогом так, чтобы постоянно углублять представление учащихся о предмете изучения, она должна постоянно демонстрировать неполноту достигнутого. Первое задание связано с процессом деконструкции (разрушением имеющихся знаний, или указание на неполноту их знаний).

Второй этап связан с созданием индивидуального или группового творческого продукта. Здесь есть два этапа: деконструкция и реконструкция. Проще говоря, разберём нечто (текст?) на детали, а потом используем их как исходный строительный материал, добавив от себя то, что сочтется нужным и необходимым». Например, предлагается восстановить «рассыпанный» текст. А не попробовать ли на базе этого текста, а также дополнительных необходимых слов написать свой текст?

Второе задание связано с процессом реконструкции. Построение нового знания об объекте с учётом полученных знаний в предыдущем задании.

Третье задание – снова разрыв и снова построение более совершенного знания о предмете.

Такая последовательность всё время поддерживает интерес, а значит, включает в работу всех учащихся, позволяет понять, что процесс познания бесконечен и вклад каждого в этот процесс важен, а общий заинтересованный диалог позволяет прийти к истине.

Третий этап – презентация, то есть предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т.п.). В это время каждый про себя сравнивает, соотносит свои результаты с чужими, анализирует, осваивает все сделанные открытия.

Иногда на *четвёртом этапе* нужна промежуточная рефлексия. Он очень важен, если, например, пора заканчивать урок, а мастерская ещё не завершена. Также на этом этапе у участников часто появляется информационный запрос как потребность в новом или дополнительном знании. (Мастерская может длиться 30-45 минут. Но этапы деконструкции и реконструкции могут повторяться, а если продолжение через день-два, то понадобится промежуточный индуктор. Вдохновить на продолжение мастерской способны результаты чужой деятельности, творческие работы. В подготовленной аудитории их можно задать на дом).

Пятый этап – обращение к новой информации и её обработка. Что это будет? Словарные статьи, работы критиков? Фрагменты произведений, высказываний? Учебная лекция? Выбор за педагогом.

Шестой этап – исправление или обновление созданного учащимся. Он сам продолжит или улучшит написанное. А может создать что-то новое. Это индивидуальная или групповая работа.

Седьмой этап – итоговая презентация. Все написанные сочинения читаются, все рисунки демонстрируются, все придуманные задачи, пантомимы разыгрываются. Здесь важно, что выслушаны все участники мастерской.

Последний этап – рефлексия. Примерные вопросы данного этапа: Что я открыл сегодня: в себе, в тексте, в окружающих? Какие новые вопросы появились в процессе работы? Что осталось не вполне понятным?

Вопросы для обсуждения

1. Как изменился Ваш взгляд на проблему организации и проведения мастер-класса педагога?
2. На какие вопросы Вы нашли ответ?

3. На какие вопросы Вы не нашли ответа, и в чем еще предстоит разобраться?

4. Что оказалось для Вас самым важным?

5. Какие преимущества имеет мастер-класс в организации и обобщении педагогического опыта современного учителя?

6. Какие профессиональные компетенции могут быть развиты в процессе реализации или проектирования мастер-класса?

7. Какие отличия мастер-класс имеет от других стандартизированных средств оценки сформированности профессиональных компетенций педагога?

8. Подберите в параграфе 2.7. «Цифровые технологии» те цифровые ресурсы, которые могут быть использованы при моделировании мастер-класса по выбранной Вами теме.

Задание для самостоятельной работы

1. Разработайте подробное содержание мастер-класса для студентов педагогического вуза в логике компетентностного / метапредметного подхода по одному из алгоритмов технологии мастер-класса.

2. На основе материалов медиатеки официального сайта «Учитель года. Всероссийский конкурс» (<https://teacherofrussia.apkpro.ru>) выделите один из мастер-классов участников конкурса и проведите его анализ по следующим критериям:

- *презентативность* – выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования;

- *эксклюзивность* – индивидуальность, оригинальность, непохожесть, самобытность идей;

- *прогрессивность* – актуальность и научность содержания и приемов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта;

- *мотивированность* – наличие приемов мотивации и включения каждого в активную творческую деятельность;

- *эффективность* – оценка эффектов развития учащихся;

- *технологичность* – возможность воспроизведения идеи, наличие четкого алгоритма занятия (фазы, этапы, процедуры);

- *выразительность* – способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, педагогическая харизма, степень готовности к распространению своего опыта;
- *общая культура* – проявление эрудиции, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

3.8. Моделирование педагогического события

Актуализация теоретического содержания

Событие – это то, что имеет место, происходит, наступает в произвольной точке пространства-времени; значительное происшествие, явление или иная деятельность как фактобщественной или личной жизни; подмножество исходов эксперимента. Ю. М. Лотман (Лотман, 1998) пишет, что событием является то, что «произошло, хотя могло и не произойти». В физике (а также в некоторых разделах философии), событие – то, что происходит в некоторый момент времени и рассматривается как изменение состояния мира. Физика также говорит о событийном горизонте и одновременности. В физике и науке вообще событие противопоставляется процессу, который происходит в интервалах, а не только в точках линии времени. В теории вероятностей возможный исход эксперимента называется элементарным событием, а множество таких исходов (подмножество всех возможных исходов) называется просто событием. В истории эпохи отмечены событиями того или иного значения. В философии разбирается различие между фактами и событиями, а также между физическими событиями и ментальными событиями. В информатике и программировании событие – это сообщение программного обеспечения (либо его части), которое указывает, что произошло. Кроме того, понятие события рассматривается в политологии.

И. Кант считал, что большое количество впечатлений, которые человек получает за определенное время, субъективно делает это время продолжительнее. Измерить психологическую продолжительность времени количеством событий, которые осознаются, предлагал и французский философ XIX века Г. Гюйо. Именно этим он объяснял переживание множества событий во сне, которое может длиться всего несколько секунд. В детстве статусом событий наделяются повседневные впечатления, которые для взрослого остаются почти незаметными.

Образовательный процесс – это взаимодействие взрослых и детей, разворачивающееся во времени, в ходе которого реализуются педагогические цели учителя и актуальные потребности ребенка: в познании, обще-

нии, самореализации и т.д. Составной частью, единицами образовательного процесса являются педагогические события.

«Событию» в педагогике противостоит «формальное действие», т.е. проходное, сделанное «для галочки», традиционное, не отмеченное смыслами присутствующих. Потому так важно правильно расставить приоритеты в пользу организации событийной деятельности, чтобы эффект события для ребенка запомнился как яркий жизненный артефакт.

В. В. Сериков рассматривает событие как субъективное переживание, а не мероприятие, хотя последнее может и должно становится для детей событием. Событие – это всегда источник личностного опыта, обновление его, встреча с другой личностью, с иной культурой, которая затрагивает, и изменяет мышление и поведение, развивает их.

Д. В. Григорьев определяет педагогическое событие как момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие. Проектируя педагогическое событие, педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с учащимся, обязательно предполагая полноценное личностное самоопределение последнего в общении, отношениях, совместной деятельности с педагогом. В актах воспитания педагог и воспитанник – соавторы встречи друг с другом. По сути дела речь идет о совместном проектировании педагогического события по инициативе взрослого (отсюда – педагогичность события). Взрослый должен допускать возможность даже такого самоопределения ребенка, которое направлено на разрыв с ним. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно. Методические ориентиры для осуществления педагогического события:

1. При разработке и реализации педагогического события необходимо помнить о том, что воспитательное дело (как целостный, оформленный и ограниченный во времени элемент педагогической деятельности) не может быть единичным.

2. При планировании педагогического события следует включить в программу те формы деятельности, которые ему предшествуют.

3. Организация должна строиться на следующих основаниях:

- предоставление возможности выбора;
- педагогически целесообразная поддержка самостоятельных и коллективных решений;
- создание ситуации успеха (личного и коллективного), атмосферы сопереживания, сопричастности и совместного участия в деятельности;

- предпочтение форм деятельности, требующих максимального участия тем формам, где воспитанники наблюдают за происходящим;
- акцент на высокое качество содержания и ценностно-смысловые основания деятельности;
- преемственность содержания и форм деятельности (соблюдение логики перехода содержания из одной формы в другую).

Вопросы для обсуждения

1. Какова сущность педагогического феномена «педагогическое событие»?
2. В чем заключаются отличительные особенности педагогического события от воспитательного мероприятия?
3. Почему педагогическое событие может быть определено как воспитательная технология?
4. Как сделать школьную систему открытой и дружелюбной в отношении ребенка с помощью педагогических событий?
5. Как с помощью педагогического события создать школьное сообщество, которое поддерживается самими школьниками, за которое они отвечают и в котором свободны?
6. Каким образом в педагогическом событии может быть проявлен коммуникативный потенциал педагога: эмоционально-психологическая саморегуляция, перцептивные навыки, децентрация, эмпатия, рефлексия?
7. Какие формы коммуникативного поведения педагога: заражение, убеждение, подражание, на ваш взгляд, Вы можете применить в педагогическом событии? Чем это обусловлено?
8. Какие методы, на Ваш взгляд, целесообразно применять в педагогическом событии?
9. Каковы критерии эффективности реализации педагогического события?
10. Какие цифровые технологии могут быть использованы в ситуации моделирования педагогического события?

Задание для самостоятельной работы

1. Опираясь на материал данного пособия, разработайте подробные методические рекомендации по проведению внеурочного занятия в логике технологии педагогического события по следующему плану:
 - 1) Название, форма, возраст участников, ФИО разработчика.
 - 2) Цель, задачи: образовательная, развивающая, диагностическая

3) Условия проведения, оборудование.

4) Основные этапы педагогического события:

- этап эмоционального вызова;
- этап встречи с культурным знанием (создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание);
- этап само- и социоконструкции (совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах);
- этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Разработку представьте в электронном виде. Проведите данное педагогическое событие полностью или его фрагмент в группе.

2. Разработайте различные педагогические события для школьников или студентов – учебная мастерская; гостиная (литературная, музыкальная, историческая и т.д.); мировоззренческая дискуссия; культурологический марафон; рефлексивная игра и т.п.

3.9. Моделирование воспитательного пространства

Актуализация теоретического содержания

Пространство, в философском ракурсе, есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах. Отмечается, что пространство и время являются всеобщими формами бытия материи, без пространственно-временных свойств материя не существует. К всеобщим свойствам пространства и время относятся: объективность и независимость от сознания человека; абсолютность как атрибутов материи; неразрывная связь друг с другом и с движением материи; зависимость от структурных отношений и процессов развития в материальных системах; единство прерывного и непрерывного в их структуре; количественная и качественная бесконечность.

В исследованиях (С. К. Болдырева, Е. В. Бондаревская, А. А. Веряев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, И. К. Шалаев и др.) понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Отличие образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влия-

яют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса. Предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных интенций, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества.

Словосочетание «воспитательное пространство» в педагогическую науку введено Л. И. Новиковой. В данном случае воспитательное пространство рассматривается как результат конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания. Основной идеей автора является формирование воспитательного пространства через создание гуманистической воспитательной системы.

Теория воспитательных пространств представлена в трудах Ю. П. Сокольникова, О. И. Попова, С. Н. Сивкова, Н. В. Бестужева-Лада, Н. С. Данакина, Л. Я. Дятченко, Н. Ф. Девятко, В. Н. Иванова, Г. А. Котельникова, В. И. Патрушева, Ж. Т. Тощенко.

Также целый ряд педагогических исследований раскрывают факторы гуманизации воспитательного пространства посредством:

- приобщения личности к национальным традициям (Г. А. Рогова);
- формирования детского движения (Л. В. Алиева);
- включения личности в игровую деятельность (Л. В. Куликова);
- формирования субкультуры школы (П. Т. Ширяев);
- использования компьютерных технологий (М. В. Соколовский);
- организации детского театрального объединения (Н. А. Нефедова);
- развития географического пространства (Т. Н. Зубкова);
- использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования (В. А. Бородулин).

Л. И. Новикова под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает ребенка или группу детей. Под средой автор понимает все, что окружает ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т.д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Исходя из идей Л. И. Новиковой, воспитательное пространство тем и отличается от просто среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Выделенные в исследованиях Л. И. Новиковой компоненты воспитательной системы являются компонентами, характеризующими также воспитательное пространство. К ним относятся:

- исходная концепция, т.е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие;
- отношения, интегрирующие субъекты в некую общность;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность;
- инновационный режим развития.

Анализ научных работ позволяет отобрать несколько «опорных» представлений о воспитательном пространстве:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации жизни при условии, что оно является пространством общности, наполненным реальными и значимыми для субъектов вопросами, на которые им необходимо найти ответы;

- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом окружающей среды;

- важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать активность и творческий поиск в процессе жизнедеятельности;

- активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого человека возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая,

который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Воспитательное пространство как и воспитательная система может реализоваться на уровнях образовательного учреждения, муниципальном, городском, районном, региональном. Субъекты воспитательной системы и воспитательного пространства могут быть: индивидуальными (учащиеся, студенты, родители, педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях, волонтеры, муниципальные служащие и т.д.) и групповыми (семья, группы сверстников, объединения по интересам, дошкольные, школьные, внешкольные, высшие образовательные учреждения, детские и юношеские объединения, медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации; муниципальные органы управления и самоуправления и т.д.).

Раскрывая феноменологию социально-психологического пространства, Л. А. Журавлев, А. Б. Купрейченко формулируют ряд ключевых положений о закономерностях формирования и функционирования пространств, упоминая в первую очередь, что социально-психологическое пространство является основой и результатом самоопределения субъекта, т.е. тем, что субъект делает, можно определить то, что он есть: «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого».

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы, на ваш взгляд, причины появления педагогических феноменов «воспитательная система» и «воспитательное пространство»?
2. В чем заключается различие воспитательной среды, системы и пространства?
3. Каковы различия воспитательного пространства и социокультурного пространства образовательного учреждения?
4. Каковы этапы развития воспитательных систем, их основные характеристики и функции?

5. С чего следует начинать моделирование воспитательного пространства?

6. Какой педагогический подход, на ваш взгляд, наиболее продуктивен в процессе моделирования воспитательного пространства?

7. Какие подпространства вы включили бы в модель воспитательного пространства различных образовательных организаций? Обоснуйте свой выбор.

8. Какие условия необходимы для создания единого воспитательного пространства образовательного учреждения?

9. Какая модель воспитания, на ваш взгляд, более эффективна: воспитательная система или воспитательное пространство?

10. Каковы критерии оценки эффективности воспитательной системы или воспитательного пространства? Аргументируйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе анализа литературы подготовьте мультимедийную презентацию на одну из предложенных тем:

- историко-педагогический экскурс в проблему воспитательной системы школы в России;
- авторские воспитательные системы (В. А. Караковский, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.);
- социокультурное пространство образовательного учреждения;
- социокультурное пространство города (поселка и т.д.).

2. Опираясь на материалы книги Л. И. Новиковой «Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды» составьте тезисный план и подготовьте доклад по теме: «Особенности воспитательных систем и воспитательных пространств образовательных учреждений».

3. Опираясь на современные требования по реализации ФГОС Программы воспитания школьников от 2020 г. разработайте календарный план воспитательной работы, реализуемый в условиях воспитательного пространства образовательной организации. Разработку представьте в мультимедийном формате.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активные модернизационные процессы образования, связанные в первую очередь с вынужденным, но при этом необходимым переходом образовательной практики в цифровую среду, оформились в многочисленные государственные инициативы, поддерживающие современные требования к обновлению всей образовательной системы. На сегодняшний день инновационная педагогическая деятельность становится синонимом образовательной деятельности. Это связано с тем, что школа переживает сложный переходный период осмысления и пересмотра образовательных целей, методов и технологий обучения. Это задает вектор профессионального развития педагога в направлении овладения современными инновационными технологиями обучения и воспитания, меняющими содержательный учебный контент и привычные способы взаимодействия всех участников образовательного процесса. Чтобы вся система образования соответствовала современным трендам мирового развития, важно начинать работу на этапе профессиональной подготовки будущего педагога. При этом неизбежно встает задача не только освоения нового, но и бережного сохранения лучшего педагогического опыта, проверенного годами.

Инновационное развитие всей образовательной практики и каждого конкретного коллектива невозможны без включения педагога в систему непрерывного образования, самообразования, профессионального совершенствования. Современные потребности общества по отношению к образованию состоят в том, что необходимо готовить педагога, который сумеет в свою очередь воспитать молодое поколение, способное взять ответственность за будущее своей страны и мира в целом.

Представленное учебно-методическое пособие раскрывает основные тенденции в развитии образовательных технологий, концепции и направления инновационной деятельности в области обучения и воспитания, описывает методы и методики, способствующие организации и реализации современного образовательного процесса. Авторы пособия стремились сделать его содержание практико-ориентированным, дополняющим содержание классических курсов педагогической направленности.

Авторы уверены, что представленный материал будет полезен тем студентам и педагогам, для которых вопросы развития профессиональной компетентности тесно связаны с задачами педагогического обеспечения достижения целей современного образования.

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

1. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. Красноярск: Поликом, 2007. 176 с.
2. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов. М.: МГППУ, 2004. 368 с.
3. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О.В. Федоров // Издательство «Академия Естествознания», 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.monographies.ru/143-4715>.
4. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19 – 27.
5. Андриюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. М., 2011. № 3. С. 287 – 300.
6. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. №1(5).С. 104 – 110.
7. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. В. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
8. Ашилова М. С. Вызовы и тренды системы образования в XXI веке // Журнальный клуб Интелрос «Вестник Российского философского общества», 2012. № 4. URL: <http://www.intelros>
9. Багдасарян А.А. Групповая форма организации деятельности как один из способов повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики.2018. № 4 (36). С. 5. URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/36/Problemy-pedagogiki-4-36.pdf>).
10. Байденко В. Компетенция в профессиональном образовании/ К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3 – 14.
11. Баранова Н. А. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза: монография. Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2008. 148 с.

12. Баранова Н. А. Воспитательная деятельность педагога высшей школы, ориентированная на становление и развитие личностно-профессиональной позиции будущего специалиста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 3. С. 183 – 190.
13. Барыкова Н. А. Модели организации проектной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Информационно-коммуникационные технологии в образовании [сайт]. URL: www.ict.edu.ru/vconf/files/10931.doc
14. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слова. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 22 – 66.
15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с. URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Bahtin/esthetic/>
16. Башарина О. В., Аленичева Е. И. Проблема уровневой организации учебных заданий в электронном обучении // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. Т. 9. № 4. С. 83-94.
17. Берджес Д. Обучение как приключение. Как сделать уроки интересными и увлекательными. М.: Альпина Паблишер, 2015. 238с.
18. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 128 с.
19. Богданова Р. У. Реанимация или обновление? (Основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе) // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2008. № 2. С. 7 – 9.
20. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5 – 11. URL: <http://www.pmedu.ru>
21. Боровская Е. В. Средовой подход в воспитании как инструмент педагогического познания и использования среды в педагогическом процессе // Региональные ресурсы развития культурно-образовательной среды – ведущее условие самореализации личности: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф.: 11-13 октября 2011 г. Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИ-РО». 2011. С. 75-81
22. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9 – 33.
23. Вербицкий А. А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7 – 8 июля 2011 года. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. С. 25 – 27.

24. Вербицкий А. А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы. 2006. № 5. С. 19 – 25.
25. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. №11. С. 39 – 46.
26. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. М.: Логос, 2010. 336 с.
27. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
28. Вилков А. Л. Компьютерные дидактические технологии как средство воспитания личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 255-258.
29. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
30. Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей / под общей редакцией О. К. Поздняковой. – Том 4. Самара: СГСПУ; М.: МПСУ, 2016. 387 с.
31. Воспитание студенческой молодежи в вузе: современные концептуальные подходы: учебно-методическое пособие № 5. СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. 103 с.
32. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
33. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография / К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова, И. В. Плаксина: Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 264 с.
34. Воспитательное пространство вуза: вопросы теории и практики / М. С. Якушкина, Е. Г. Дерюгина, Л. К. Кураева, А. А. Надолинский / под ред. М. С. Якушкиной. СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2004. 104 с.
35. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н. Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. 248 с.
36. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей /А. В. Багачук, И. К. Гаврилов, Н. В. Пилипчевская // Вестник ТГПУ, 2008. Выпуск 3 (77). С. 25 – 28.

37. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / И. В. Плаксина [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.

38. Воспитательный потенциал социокультурной среды вуза: учебно-методическое пособие № 27. СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010. 82 с.

39. Вохмина Н. В. Гражданское самоопределение как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. URL: <http://impisr.ru>

40. Выготский Л. С. Педагогическая психология, М.: АСТ, 2010.

41. Гаврилин А. В. Воспитательное пространство: основные характеристики // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 260 – 266.

42. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

43. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие. М.: Издательство Московского университета, 1985.

44. Гафурова Н. В. Воспитательный процесс в вузе как система / Н. В. Гафурова, Т. П. Бугаева // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 102–106.

45. Гелб Майкл Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. М.: Попурри, 2004. 304 с.

46. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика, 2007. № 10. С. 38 – 47.

47. Горобец Л. Н. Метод проекта как педагогическая технология // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya>

48. Григорьев Д. В. Воспитательная система школы: от А до Я: Пособие для учителя / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов / под ред. Л. И. Виноградовой. М.: Просвещение, 2006. 207 с.

49. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. Пермь, 2001. С. 77 – 88.

50. Грищенко В. Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 81 – 83.

51. Громова Т. В. Руководителю научно-исследовательских работ школьников // Практика административной работы в школе. 2006. № 6. 80 с.

52. Громыко Н. В. Метапредмет «Знание» : учеб. пособие для учащихся старших классов. М.: Пушкинский институт, 2001. 544 с. Серия «Мыследеятельностная педагогика».

53. Громыко Н. В. Обучение схематизации в школе: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов : учеб.-метод. пособие для учащихся 10-11 классов. М.: Пушкинский институт, 2005. 478 с. Серия «Мыследеятельностная педагогика».

54. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов : учеб. пособие для учащихся старших классов. М.: Пушкинский институт, 2001. 288 с. Серия «Мыследеятельностная педагогика».

55. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема» : учеб. пособие для учащихся старших классов. М.: Пайдейя, 1998. 376 с.

56. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000. 376 с.

57. Громыко Ю. В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 93 – 105.

58. Даведьянова Н. С. Педагогические теории и технологии. Часть I: Теория и методика воспитания. Социальная педагогика: Учеб.-метод. пособие для студентов педагогических вузов / Н. С. Даведьянова, М. В. Назарова. Владимир: ВГПУ, 2006. 172 с.

59. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

60. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Серия «Стандарты второго поколения». М.: Просвещение, 2009. 23 с.

61. Джуринский А. Н. Воспитание в России и за рубежом. М.: Просвещение, 2000. 105 с. URL: <http://www.prosv.ru/metod/dgur/6.html>

62. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательство «Перо», 2019. 50 с.

63. Дрозд К. В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: монография. Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 152с.

64. Дрозд К. В. Воспитательное пространство школы. Теория и практика: коллективная монография / К. В. Дрозд, Г. А. Лобанова, И. В. Плаксина. Владимир: ВГГУ, 2009. 337 с.

65. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография / К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова, И. В. Плаксина: Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 264 с.

66. Дрозд К. В. Развитие социально-личностных компетенций будущих профессионалов в условиях воспитательного пространства вуза: монография/ К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 148 с.

67. Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд; И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.

68. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект. Учебно-методическое пособие / К. В. Дрозд; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 322 с.

69. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

70. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / How we think [Текст]; пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 189 с.

71. Егоров О. Г. Проблемы развития современной школы (Из опыта работы) [Электронный ресурс]: монография. -2-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2013. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book>

72. Елистратова Н. Н. Современные проблемы информатизации высшего образования // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2010. № 4. С. 12-13.

73. Емельянова И. Н. Компоненты воспитательно-развивающей среды университета // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 63 – 65.

74. Еремеева В. Д. О теории и практике дифференцированного обучения / Вестник практической психологии образования. 2010. № 3 (240). С. 73-82.

75. Жагарина В. Д. Школьная газета как средство формирования гражданского самосознания школьников [Электронный ресурс] // Сеть

учителей и работников образования [сайт]. URL: <http://imteacher.ru/stati/predmeti/shkolnaja-gazeta-kak-sredstvo-formirovan.html>.

76. Жданко Т. А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента : автореф. ... канд-та пед. наук. Иркутск, 2012. 21 с.

77. Жизненное самоопределение: ступени роста: сб. науч. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 240 с.

78. Жирова Н. А., Малова Ю. В. Возможность достижения метапредметных и личностных образовательных результатов в процессе обучения по дополнительным общеразвивающим программам. URL: <https://prodod.moscow/archives/3932>

79. Журавлев А. Л. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.

80. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 496 с.

81. Завзина Е. А. Метод проектов в процессе обучения иностранному языку на современном этапе / Е. А. Завзина, Э. Б. Новикова, Н. И. Мерзликина // Актуальные проблемы современной науки. 2017. № 3. С. 149-150.

82. Загвязинский В. И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации // «Инновационные проекты и программы в образовании». Раздел: Теория инновационной деятельности, 2012. №1. С. 3 – 7.

83. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 411 с.

84. Закон о молодежной политике во Владимирской области от 05.10.2009 № 125-ОЗ [Электронный ресурс] // Администрация Владимирской области. Комитет по молодежной политике: [сайт]. URL: <http://km.avо.ru>.

85. Захаров К. П. Коммунарский сбор в контексте открытого имманентного образования // Российский гуманитарный журнал. 2014. Том 3. № 3. С. 180 – 188.

86. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27 – 40.

87. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, 2005. № 4. С. 23 – 29.

88. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.

89. Зимняя И. А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания [Электронный ресурс]: URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/Zhk-256.htm>]. С. 256 – 268.

90. Знаков В. В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 2704 с.

91. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990. 143 с.

92. Индивидуальный проект: рабочая тетрадь. 10-11 класс. Учебное пособие / Л. Е. Спиридонова, Б. А. Комаров, О. В. Маркова, В. М. Стацунова. СПб.: КАРО, 2019. 104 с.

93. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина ; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. Ч. 2. 2004. 32 с. Глава 1. Технология контекстного обучения. С. 18 – 28.

94. Инновационные технологии в образовательной деятельности Санкт-Петербургской юридической академии: методические рекомендации / А. В. Долматов, В. С. Кувшинов, В. И. Перфилов, Е. В. Дементьева; под общей ред. д.ю.н., проф. Э. В. Суслина. СПб.: АНО ВО «СЮА», 2019. С. 49-56. URL: <https://jurac.ru/uploads/DOCUMENTS/science/innovaciivob.pdf>

95. Инновационный менеджмент: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», специальностям экономики и управления. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 335 с.

96. Исаев И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. 268 с.

97. Исаев И. Ф. Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе // Высш. образование сегодня. 2010. №6. С. 68 – 70.

98. Ищенко В. Системно-ориентированная технология (компетентностный подход) // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 40 – 45.

99. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: ГЛК, 1997. 2001. в 3-х т. Т. 2. 393 с.
100. Кабанова О. И. Технология обучения в сотрудничестве. URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/olga-ivanovna-kabanova/tehnologija-obuchenija-v-sotrudnichestve-inovacionaja-pedagogicheskaja-tehnologija.html>
101. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание...Воспитание! / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. М.: «Новая школа», 1997. 160 с.
102. Каракозов С. Д., Сулейманов Р. С., Уваров А. Ю. Техническая политика и этапы развития цифровой образовательной среды МПГУ // Наука и школа. 2015. № 1. С. 17 – 27.
103. Карбанович О. В., Лупядова Л. Ю., Якимович И. Г. Методика и технологии гражданско-правового образования. Методическое пособие. Брянск: «Курсив», 2012. 115 с.
104. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: учеб. -метод. пособие. Минск: Тетра Системс, 2011. 192 с.
105. Князева Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 16. С. 77.
106. Кокорин С. А. Теоретические проблемы гражданского самоопределения сельских школьников // Вестник ЧГПУ. 2011. № 7. С. 98 – 99.
107. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
108. Корсун Э. Н. Проектная деятельность учащихся на уроках иностранного языка и связь с информационной технологией // Образование в современной школе. 2005. № 3. С. 14 – 19.
109. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
110. Крылова Л. Н. «Программа кружка школьной газеты «Школьник»: «Применение информационно-коммуникационных технологий в издательской деятельности школы» // [Электронный ресурс]. URL: <http://out-of-school.area7.ru/?m=2093>.
111. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
112. Крылова Н. Б. Проектная деятельность школьника и педагога: диалог с воображаемым оппонентом // Народное образование. 2005. № 7. – С. 103-111.

113. Кузнецова С. Н. Метод проектов как средство повышения мотивации учащихся в процессе внеурочной деятельности в МАОУ «Гимназия (английская)» // Образование в современной школе. 2016. № 1/2. С. 26-28.
114. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
115. Купрейченко А. Б. Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2008. С. 10–15.
116. Курасов С. А. Гражданское самоопределение: подходы к определению понятия. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности: сб. науч. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук, проф. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Изд-во ВлГУ, Владимир, 2013. С. 221 – 227.
117. Куришкина Л. А. Об учебном занятии контекстного типа. URL: <http://33smolschool.ru/wp-content/uploads.pdf>
118. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966. 522 с.
119. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. С. 3 – 13.
120. Лебедева С. А., Тарасов С. В. Организация исследовательской деятельности в гимназии // Практика административной работы в школе. 2003. № 7. С. 41 – 44.
121. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия «Сборники и монографии». М., 2006. 114 с.
122. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
123. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика философии. М.: Издательство РОУ, 1995. 44 с.
124. Лобанова Г. А. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования через целостный комплекс педагогических средств. Владимир: ВГПУ, 2004. 154 с.
125. Лобок А. М. Школа нового поколения // Журнал «Эксперимент и инновации в школе». Раздел: Теория инновационной и экспериментальной деятельности, 2010. № 6. С. 2 – 11.
126. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб.: «Искусство – СПб», 1998. С. 159 – 285 с.
127. Майцкайлова О. Гуманитарное пространство урока // Учитель. 2004. № 1. С. 8 – 12.

128. Макоев З. М., Малиева З. К. Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза как условие профилактики и преодоления морального отчуждения обучающихся // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7, №5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/158PVN515.pdf>
129. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва: Академия, 2004. 208 с.
130. Макшанов С. И. Психология тренинга. Спб., 1997. 38 с.
131. Маленкова Л. И. Основы родительской педагогики: Учебно-методическое пособие. М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2011. – 120 с.
132. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Кустанай: МЦСТ, 1997. 243 с.
133. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
134. Масленников В. А. Организация воспитательной работы // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 75 – 79.
135. Матвеева С. Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа-ссуз-вуз». Казань: РИЦ «Школа», 2011. 364 с.
136. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07. Брянск, 2000. 385 с.
137. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая. Под науч.ред. О. И. Матяш. СПб.: Речь, 2011. 560 с.
138. Менг Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 52. С. 72.
139. Метапредметный подход [Электронный ресурс] // Сайт Института образования человека. Труды Научной школы А. В. Хуторского (75 работ). URL: <https://eidos-institute.ru/science/works/>
140. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под общ. ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2005. 144 с.
141. Методические рекомендации по работе над проектом // Кросс-культурный диалог в действии: опыт интерактивной методики : [учебно-метод. пособ. для учителей средней школы и студентов педуниверситета] / Владим. гос. пед. ун-т им. П. И. Лебедева-Полянского ; [под общ. ред. Е. Ю. Рогачевой]. Владимир : ГИМЦ, 2004. С. 49 – 52.
142. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf:174 с.). Нижний Новгород: НОО

«Профессиональная наука», 2018. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>.

143. Мижериков В. А. Введение в педагогическую специальность: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. М., 2002. 268 с.

144. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 495 с.

145. Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 166.

146. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

147. Нечаев М. П., Фадеева Е. И. Классный руководитель: психолого-педагогический мониторинг взаимодействия участников образовательного процесса. М.: УЦ «Перспектива», 2013. 152 с.

148. Новиков А. М. Что такое воспитание? Что именно воспитывается в человеке? На какие именно структуры личности направлено воспитание? // «Эксперимент и инновации в школе», Раздел: Теория инновационной и экспериментальной деятельности, 2010. № 2. С. 2 – 10.

149. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика/ сост. Е. И. Соколова. М., 2010. С. 165 – 177.

150. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 268.

151. Образование для сложного общества : Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. М. 2018. С. 77.

152. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся/ под ред. А. С. Обухова. М., 2001. 23 с.

153. Обучение в дистанте от А до Я: методическая копилка дистанционных образовательных технологий, инструментов и опыта Томского политехнического университета / А.С.Фадеев, О.Б. Лобаненко, И.В.Ряшенцев. URL: <https://portal.tpu.ru/www/distance>)

154. Обучение в сотрудничестве [Текст]: пособие / А. Оганнисян [и др.]. Ереван: Антарес, 2015. 124 с.

155. Организация инновационной и экспериментальной работы по проблемам воспитания студентов: учебно-методическое пособие № 49. –

СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010. 105 с.

156. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб.: Речь, 2006. 128 с.

157. Панов В. И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.paedagogia.ru/2011/65-4/220-рапов>.

158. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.

159. Пастухова И. П. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 160 с.

160. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2013. 112 с.

161. Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2013. 488 с.

162. Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1968. т. 4. Сн-Я. 912 с.

163. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 392 с.

164. Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. СПб.: Речь, 2005. 80 с.

165. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство: пер. с англ. П. Кириллова. М.: Ломоносовъ, 2010. 624 с.

166. Плаксина И. В. Психодидактическое основание становления субъектности обучающегося // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: Сборник научных статей. Вып.2. Омск. Кельце. Пловдив. / Отв. ред. Е.С. Асмаковец. Омск: БОУДПО «ИРООО», 2017. С. 34 – 42.

167. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European social science journal. 2015. № 7. С. 321 – 328.

168. Плаксина И. В. Влияние образовательной среды педагогического вуза на формирование субъектных качеств будущего педагога // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 24 (43). С.124 – 131.

169. Плаксина И. В. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе // Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития: современные вызовы и риски» М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Психологический институт РАО», 2016. С. 155 – 159.
170. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций: монография. Владимир: ВГГУ, 2008. 200 с.
171. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии: учебн. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2016. 163. Серия : Бакалавр. Академический курс.
172. Подласый И. П. Педагогика: учебник для бакалавров. 3-е изд., переработ. и доп. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. 696 с.
173. Полищук В. Обучение и воспитание: комплексный подход // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 62 – 68.
174. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр Педагогический поиск, 2007. 176 с.
175. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М.: Педагогический поиск, 2004. 176 с.
176. Пономарев А. В. Невоспитанный специалист опасен: (социально-педагогическая функция вуза в воспитании специалиста в современных условиях) // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2010. №4 (52). С. 4 – 7.
177. Поташник М. М. Структура инновационного процесса в образовании в образовательном учреждении / М. М. Поташник, О. Г. Хомерики // Магистр. 1994. № 5.
178. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://neorusedu.ru/about>
179. Проектирование воспитательного пространства: теория и практика: Методические рекомендации / Н. И. Комарова, Е. А. Иванеевская. Самара: СИПКРО, 2004. 18 с.
180. Проектный подход в социально-значимой деятельности студентов: учебно-методическое пособие № 15. СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. 96 с.
181. Прутченкова А. С. Современные технологии вовлечения в обучение [сайт]. URL: 1sept.ru/lectors/4274312
182. Пряхников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. 400 с.

183. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. 120 с.

184. Реализация компетентностного подхода к образованию в условиях воспитательного пространства «школа-вуз»: сб. научн. ст./ под общ. ред. канд. психол. наук. доц. И. В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 216 с.

185. Резниченко М. Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. 2009. №8. С. 83 – 89.

186. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза // Молодой ученый. 2012. №5. С. 488 – 492.

187. Рогалева Г. И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде. Улан-Удэ.: Изд-во БГУ, 1999. 130 с.

188. Рогачева Е. Ю. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов / Е. Ю. Рогачева, Н. С. Даведьянова. Владимир: ВГГУ, 2009. 132 с.

189. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи : педагогические эксперименты в семье и школе : монография / Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. госуд. бюджетное образов. учр. высш. проф. Образования «Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых». Владимир, 2015. 170 с.

190. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.

191. Роженцова О. Ю. Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках истории и обществознания. URL: <http://festival.1september.ru/articles/611328/>

192. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 264 с.

193. Рожков М. И. Проблема цели воспитания в современной педагогике // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 7 – 11.

194. Ромайкин В. Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // Ярославский педагогический вестник, 2003. №3 (36). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/21_21/

195. Рубцов В. В., Улановская И. М. Технология оценки образовательной среды. М.; Обнинск: ИГ –СОЦИН, 2010. 256 с.

196. Савелова Е. Формирование культурной компетентности// Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 61 – 65.
197. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: автореферат дис. ... док. пед. наук. Ярославль, 2010. 45 с.
198. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников в деятельности детско-юношеских общественных организаций // Международная научно-практическая конференция «Детское движение как социокультурный и педагогический феномен», посвященная 100-летию детского движения 23 – 25 апреля 2009 г. Ростов-на-Дону: ООО «Печатная лавка», 2009. С. 139 – 143.
199. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: моногр. Волгоград, 2000. 258 с.
200. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 320 с.
201. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. М., 2006. 816 с.
202. Селеменев С., Ткаченко А. Диалог: культура и компетенции // Учитель. 2005. № 5. С. 73 – 77.
203. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. Пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 336 с.
204. Селиванова Н. Л. Воспитание в Российской школе XXI века: возможные и состоявшиеся трансформации // От Советской школы к Российской школе XXI века. Сборник материалов Всероссийской научно – практической конференции, 16 – 7 февраля 2014 г. / под ред. И. Ю. Шустовой. М.: НОУ «Педагогический поиск», 2014. С. 27 – 31.
205. Селиванова Н. Л. Эффективные способы решения современных проблем воспитания // Учитель, № 6. 2005. С. 39 – 43.
206. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как фактор развития личности школьника // Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. М.; Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. С. 287 – 298.
207. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир : ВГПУ, 2006. 218 с.
208. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания - к школе созидания [Электронный ресурс]: учебное пособие. 2-е изд., испр. Владимир: Владимирский государственный университет имени Алек-

сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), 2017. 206 с. URL: <http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/6665/1/01686.pdf>.

209. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2014. 80 с.

210. Сергеев С. Ф. Коммуникационный базис механизмов обучения // Народное образование. 2014. № 8. С. 137–145.

211. Сергеев С. Ф. Инженерно-психологические и педагогические проблемы и перспективы тренажеростроения // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Вып. 5. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 13–38.

212. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. М: Народное образование, 2008. 434 с.

213. Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5 – 18.

214. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. №7. С. 4 – 23.

215. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование/Педагогика. 1994. №5.

216. Сериков В. В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglasheem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie>

217. Сидоренко Е. В. Технология создания тренинга. СПб., 2007. 336 с.

218. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. Новосибирск: НГАУ, 2008. 166 с. URL: <http://txtb.ru/88/index.html>

219. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 576 с.

220. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

221. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. С. 42-

49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti>

222. Сластенин В. А. Педагогика инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. М.: Магистр, 1997. 224 с.

223. Слободчиков В. И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 415 с.

224. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2002. URL: http://detovoditel.ucoz.ru/load/uchebniki_i_uchebnye_posobija_po_pedagogike

225. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. 201 с.

226. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

227. Создание воспитательного пространства (концепция, программы, технология, методики) / М. С. Якушкина, Е. Г. Дерюгина, Л. К. Кураева, А. А. Надолинский; Под ред. М. С. Якушкиной. СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2005. 314 с.

228. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз [Электронный ресурс] : монография / И. В. Плаксина, А. В. Зобков, К. В. Дрозд и [и др.] ; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) – Владимир :, ВлГУ, 2020 – 298 с. URL: <http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8645/1/02067.pdf>>»

229. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

230. Степашов Н. С. Воспитательное пространство вуза // Высш. образование в России. 2010. №1. С. 120-124.

231. Стрельцов В. Педагогические условия совершенствования процесса социализации учащихся в современных условиях // Учитель. 2005. № 1. С. 30-36.

232. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.

233. Сумнительный К. Е. Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика. URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm 16.08.13

234. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 103 – 106.

235. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 136-152.

236. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1969. 132с.

237. Торохтий В. С. Гражданское и патриотическое воспитание в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] // Гражданином быть обязан. URL: <http://www.smolpedagog.ru/article%2026.html>.

238. Традиции воспитательной деятельности вуза: сборник статей. – Владимир: ВлГУ, 2011. 127 с.

239. Управление воспитательной деятельностью в вузе: учебно-методическое пособие № 42. СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010. 112 с.

240. Управление исследовательской активностью студента. Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов / под ред. А. С. Обухова. Ижевск, 2008. 72 с.

241. Управление становлением гражданского самоопределения студентов // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 1. С. 71.

242. Устиловская А. А. Метапредмет «Задача»: Учебное пособие для педагогов. М.: НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, Пушкинский институт, 2011. 272 с. Серия «Мыследеятельностная педагогика».

243. Фамелис С. А. Организация исследовательской работы учащихся. М., 2007. 41 с.

244. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

245. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности М.: Моск. пс.-соц. ин-т: Флинта, 2004. 672 с.

246. Филонов Г. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследования // Педагогика, 2000. № 9. С. 11.

247. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840с.

248. Фокина И. В. Барьеры формирования гражданского самосознания у студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 109.

249. Формы воспитания студенческой молодежи. Методика организации: учебно-методическое пособие № 10. СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. 93 с.

250. Фролова М. Е. Система воспитания гражданской активности студентов в педагогическом университете. Организация развивающего образовательного пространства вуза: Сборник научно-методических материалов / Сост. И. И. Зарецкая, Н. С. Чагина; научн. ред. И. И. Зарецкая. – М.: АПК и ППРО, 2005. 260 с.

251. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

252. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Педагогика как практика порождения и воспитания ответственности // Народное образование, 2013. №1. С. 201 – 204.

253. Хан Н. Н., Колумбаева Ш. Ж. Критерии оценки инновационных процессов социального воспитания в системе дополнительного образования в РК. URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Pedagogica/3_151691.doc.htm

254. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/htm>.

255. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. 80 с.

256. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е издание, перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

257. Хуторской А. В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 10 – 25.

258. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.

259. Цукерман Г. А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59.

260. Шагиева А. К. Цифровые образовательные ресурсы // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008033> (дата обращения: 03.02.2021).

261. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М: Университетская книга, 2010. 320 с.

262. Шайденко Н. А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе // Педагогика. 2010. №6. С. 44 – 50.

263. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление/ Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. М.: ЦГЛ, 2003. 200 с.

264. Шамшидинова К. От образовательной политики к практике и исследованию // Педагогический диалог. 2014. № 4. С. 12-13.

265. Шишарина Н. В. К вопросу об инновациях в воспитании: научный образ// Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 29 – 36.

266. Школа воспитания: 825-й маршрут / под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. М.: Педагогическое общество России, 2004. 416 с.

267. Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. М.: ОЦ Педагогический поиск, 1997. 77 с.

268. Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. Новое воспитание в новой школе / под общ. ред. Н. Е. Щурковой. М.: АРКТИ, 2012. 264 с.

269. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с.

270. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.

271. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

272. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

273. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

274. Якимович И. Г. Возможности использования технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2015 (2). С. 108-111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-tehnologii-obucheniya-v-sotrudnichestve-na-prakticheskikh-zanyatiyah-v-vuze>

275. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book>

276. Якушкина М. С. Воспитательное пространство муниципального района как сеть педагогических событий // Методология воспитания в контексте современного гуманитарного знания: тезисы выступлений участников летней научной школы. Тверь, 2007. С. 124 – 133.

277. Якушкина М. С. Механизм формирования воспитательного пространства // Диагностика и мониторинг в сфере воспитания: тезисы Всероссийской научно-практической конференции. Тольятти – М., 2006. С. 147–154.

278. Якушкина М. С. Модели управления развитием воспитательного пространства района // Адаптивное управление в сфере воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. Москва – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2007. С. 115 – 122.

279. Якушкина М. С. Подходы к развитию сетевого взаимодействия групповых субъектов воспитательного пространства университета // Первые Всероссийские педагогические чтения (с международным участием): материалы конференции. Владимир, 2006. С. 189–194.

280. Якушкина М. С. Роль кураторов в формировании субъектной позиции школьников и универсантов // Вестник РГНФ. 2007. №4. С. 102–114. Ярославцева Е. А., Бордюгова О. А. Формирование гражданского самосознания и духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях ученического самоуправления (Проект «Шаг навстречу») // Инновационные проекты и программы в образовании. Раздел: Инновации в образовательных учреждениях, 2014. №1. С. 39 – 52.

281. Ярмакеев И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 64 – 70.

282. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

283. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2010. 125 с.

284. Kolb D. Experiential learning. Manchester: University of Manchester Press, 1984. P. 256.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

УТВЕРЖДАЮ
Проректор
по образовательной деятельности

А. А. Панфилов
«_____» _____ 20.. г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
(наименование дисциплины)

Направление подготовки **44.04.01 – Педагогическое образование**

Профиль/программа подготовки Филологическое образование
(Историческое образование)

Уровень высшего образования Магистратура

Форма обучения Очная

Семестр	Трудоемкость зач. ед./ час.	Лекции, час.	Практич. занятия, час.	Лаборат. работы, час.	СРС, час.	Форма промежуточной аттестации (экзамен/зачет/зачет с оценкой)
2	2/72	18	18		36	Зачет, КР
Итого	2/72	18	18		36	Зачет, КР

Владимир 2001

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Целями освоения дисциплины «Инновационные образовательные технологии» является овладение целостным представлением о сущности, способах проектирования и принципах использования современных образовательных технологий, что составляет основу для совершенствования опыта осуществления инновационной деятельности в школе и позволяет формировать готовность к решению профессиональных задач в рамках педагогической, научно-исследовательской и проектной составляющих профессиональной деятельности педагога.

Задачами дисциплины являются:

- углубление представления об основных направлениях и перспективах развития современных инновационных образовательных процессов и педагогической инноватики как области научного педагогического знания;
- создание условий для развития самостоятельного, критического и творческого мышления как основы для зрелой профессиональной рефлексии современного педагога посредством овладения способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций, подходов к построению системы инновационного образования;
- формирование системных представлений о сущности и ценностных основаниях технологизации инновационного образовательного процесса посредством пополнения профессиональных знаний на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, из разных областей общей и профессиональной культуры;
- освоение теоретико-методологических и методических основ современных педагогических технологий, обеспечивающих продуктивную организацию инновационной образовательной деятельности в школе XXI века;
- формирование компетенций в области проектирования образовательных технологий в конкретных условиях инновационного образовательного процесса и на его отдельных этапах посредством реализации организационно-педагогических ресурсов различных образовательных систем и учета перспективных тенденций их развития;
- формирование у магистрантов компетенций в области использования интерактивных технологий для решения актуальных задач образовательной практики.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

Дисциплина «Инновационные образовательные технологии» относится к дисциплинам части блока «Дисциплины (модули) по выбору 3 (ДВ.3)».

Данная дисциплина опирается на результаты обучения по следующим дисциплинам: «Инновационные тенденции развития педагогики и образования», «Инновационные процессы в образовании».

В совокупности изучение этих дисциплин создает базу для научно-теоретической и исследовательской деятельности студентов-магистрантов, осуществляя тем самым подготовку обучающихся к решению профессиональных задач в различных видах профессиональной деятельности – педагогической; проектной; методической; организационно-управленческой; культурно-просветительской; научно-исследовательской; сопровождения.

Дисциплина «Инновационные образовательные технологии» изучается в 2-м семестре, по итогам семестра проводится зачет, контрольная работа

Пререквизиты дисциплины: *Проектирование образовательной школьной среды; Инновационные процессы в образовании; Современные проектно-исследовательские технологии в образовании.*

3. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Планируемые результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с планируемыми результатами освоения ОПОП

Код формируемых компетенций	Уровень освоения компетенции ¹	Планируемые результаты обучения по дисциплине характеризующие этапы формирования компетенций (показатели освоения компетенции)
УК-2 Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	Частичный	<i>Знает:</i> теоретические основы, виды и объекты педагогического проектирования: содержание этапов работы над проектом с учетом последовательности их реализации, определяет этапы жизненного цикла проекта <i>Умеет:</i> определить проблему, на решение которой направлен проект, грамотно формулировать цель проекта; проектировать решение конкретных задач проекта, выбирая оптимальный способ их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов. <i>Владеет:</i> методиками организации исследования в рамках проектной деятельности; способами оценивания рисков и результатов проекта; публичного представления результатов проекта.

¹ Полное или частичное освоение указанной компетенции

Код формируемых компетенций	Уровень освоения компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине характеризующие этапы формирования компетенций (показатели освоения компетенции)
<i>ОПК-2</i> Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их программ реализации	<i>Частичный</i>	<i>Знает:</i> содержание основных нормативных документов, необходимых для проектирования ОП; сущность и методы педагогической диагностики особенностей обучающихся; сущность педагогического проектирования; структуру образовательной программы и требования к ней; виды и функции научно-методического обеспечения современного образовательного процесса. <i>Умеет:</i> учитывать различные контексты, в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации при проектировании ООП; использовать методы педагогической диагностики; осуществлять проектную деятельность по разработке ОП; проектировать отдельные структурные компоненты ООП. <i>Владеет:</i> опытом выявления различных контекстов, в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; опытом использования методов диагностики особенностей учащихся в практике; способами проектной деятельности в образовании; опытом участия в проектировании ООП.
<i>ОПК-3</i> Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми воспитательными образовательными потребностями	<i>Частичный</i>	<i>Знает:</i> основы применения образовательных технологий (в том числе в условиях инклюзивного образовательного процесса), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; основные приемы и типологию технологий индивидуализации обучения. <i>Умеет:</i> взаимодействовать с другими специалистами в процессе реализации образовательного процесса; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся на соответствующем уровне образования <i>Владеет:</i> методами (первичного) выявления обучающихся с особыми образовательными потребностями; действиями (умениями) оказания адресной помощи обучающимся на соответствующем уровне образования

Код формируемых компетенций	Уровень освоения компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине характеризующие этапы формирования компетенций (показатели освоения компетенции)
ОПК-6 Способен проектировать и использовать педагогические эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации деятельности обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями	<i>Частичный</i>	<i>Знает:</i> психолого-педагогические основы учебной деятельности; принципы проектирования и особенности использования психолого-педагогических (в том числе инклюзивных) технологий в профессиональной деятельности с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. <i>Умеет:</i> использовать знания об особенностях развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять образовательные технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. <i>Владет:</i> умениями учета особенностей развития обучающихся в образовательном процессе; умениями отбора и использования психолого-педагогических (в том числе инклюзивных) технологий в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; умениями разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуально-ориентированных образовательных программ (совместно с другими субъектами образовательных отношений).

Код формируемых компетенций	Уровень освоения компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине характеризующие этапы формирования компетенций (показатели освоения компетенции)
<i>ПК-1</i> Способен организовывать и реализовывать процесс обучения в образовательных организациях соответствующего уровня образования	<i>Частичный</i>	<i>Знает:</i> концептуальные положения и требования к организации образовательного процесса, определяемые ФГОС соответствующего уровня образования; компоненты и характеристику современного образовательного процесса; особенности проектирования образовательного процесса в образовательных организациях соответствующих уровней образования; структуру процесса обучения в образовательном учреждении общего образования, образовательных организациях СПО и ВО; предметное содержание, организационные формы, методы и средства обучения в образовательных организациях соответствующих уровней образования; современные образовательные технологии и основания для их выбора в целях достижения результатов обучения <i>Умеет:</i> характеризовать процесс обучения как взаимосвязь процессов учения и преподавания; реализовывать взаимосвязь целей обучения по предмету и целей образования на соответствующих уровнях; использовать различные информационные ресурсы для отбора содержания образования; проектировать предметную образовательную среду. <i>Владеет:</i> предметным содержанием, методикой обучения по учебному предмету в образовательном учреждении общего образования и вузе; современными методами и технологиями обучения с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей обучаемых в образовательных организациях разного уровня

4. ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетных единиц, 76 часов

№ п/ п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Объем учебной работы, с применением ин-терактивных методов (в часах / %)	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия ²	Лабораторные работы	СРС		
1	Тема 1. Современные подходы к организации инновационной педагогической деятельности	2	1-2	2	2		4	2/50%	
2	Тема 2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования. Общая характеристика педагогических технологий	2	3-4	2	2		4	2/50%	
3	Тема 3. Проблемное обучение как условие овладения общими принципами решения учебных задач	2	5-6	2	2		4	2/50%	Рей-тинг-кон-троль 1
4	Тема 4. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде. Цифровизация образовательного процесса	2	7-8	2	2		4	1/50%	
5	Тема 5. Технологические особенности реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Интерактивные технологии	2	9-10	2	2		4	1/50%	
6	Тема 6. Технологические особенности использования метода проектов	2	11-12	2	2		4	2/50%	Рей-тинг-кон-троль 2

² Распределение общего числа часов, указанных на практические занятия в УП, с учетом часов на КП/КР

7	Тема 7. Технология контекстного обучения. Особенности использования технологии обучения в сотрудничестве	2	13-14	2	2		4	2/50%	КР
	Тема 8. Инновационные технологии в воспитании: моделирование педагогического события		15-16	2	2		4	2/50%	
8	Тема 9. Инновационные технологии в воспитании: моделирование воспитательного пространства	2	17-17	2	2		4	2/50%	Рейтинг-контроль 3
Всего за ___ семестр:				18	18		36	18/50%	
Наличие в дисциплине КП/КР									
Итого по дисциплине				18	18		36	18/50%	

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах должен составлять не менее 20% аудиторных занятий для бакалавров и около 40% для магистров и специалистов.

Содержание лекционных занятий по дисциплине

Тема 1. Современные подходы к организации инновационной педагогической деятельности

Сущностные характеристики современного образовательного процесса: массовый характер и непрерывность образования; значимость образования для индивида и общества; ориентация на активное освоение способов познания; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация образования на развитие личности. Новые требования к качеству образования. УУД как результаты образования. Традиционное обучение как воплощение идей когнитивной педагогической парадигмы. Усвоение учебного материала – центральное понятие в системе традиционного обучения. Таксономия целей обучения. Формирование инновационной направленности образовательного процесса. Критерии инновационности школы по В. А. Ясвину. Инновационный подход как ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Подход как комплексное педагогическое средство, включающее основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательной практики; принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности; приемы и методы педа-

гогической деятельности. Роль педагога-исследователя в процессе внедрения инноваций в образовательную деятельность.

Виды подходов к образовательной деятельности: акмеологический, аксиологический, антропологический, деятельностный подход, личностно ориентированный, событийный подход, системно-деятельностный, компетентностный и др. Характеристика традиционной и инновационной систем образования. Инновационная деятельность как основа инновационных образовательных процессов.

Тема 2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования. Общая характеристика педагогических технологий

Основная образовательная задача – создание условий для становления субъекта учебной деятельности. Развитие представлений о субъекте. Антропоцентрический и генетический подходы к становлению субъекта учебной деятельности. Идеи А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. И. Слободчикова, Л. И. Божович, В. В. Селиванова, А. Л. Журавлев, раскрывающие особенности понимания и становления субъекта и субъектности. Экопсихологический подход В. И. Панова. Стадии становления субъекта. Шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий, между компонентами отношения «человек – окружающая среда»: – объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий. Педагог как субъект инновационной образовательной деятельности. Современные представления о понятии «субъект» и «субъектность». Онтологическая и акмеологическая модели становления субъектности.

Обучение и психическое развитие: их взаимосвязь и специфика. Развивающее обучение как альтернатива традиционному обучению. Психическое развитие ребенка как педагогический приоритет и основная цель развивающего обучения. Л.С. Выготский о сущности обучения, о механизме развития: переход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Развитие как рост возможностей ребенка по решению различных задач более высокого уровня трудности. Ценностно-смысловая сфера личности и развитие. Содержание развивающего обучения – система общих принципов построения своих действий в той или иной предметной области, а также соответствующих им, научных понятий. Теория учебной деятельности как концептуальная основа развивающего обучения В. В. Давыдова. Дифференциация обучения как технология создания ситуации успеха. Оценка результативности развивающего обучения. Критерии и показате-

тели результативности развивающего обучения. Специфика подхода учителя к оценке результативности развивающего обучения. Взаимосвязь научно-исследовательской и практической педагогической деятельности как основа инновационных образовательных процессов.

Педагогическая технология как область педагогической науки. Сущность педагогической технологии как системной категории. Различные подходы к трактовке понятия «педагогическая технология». Метод, методика, технология. Сущностные признаки педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, воспроизводимость, диагностичность, действенность (гарантированность достижения целей). Структурные составляющие педагогической технологии: цели образования; содержание образования; методы и средства педагогического взаимодействия субъектов образования; проектируемый образовательный результат. Технологический подход в образовании как проектирование. Инновационные образовательные технологии как способы эффективной организации образования, ориентированные на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Тема 3. Проблемное обучение как условие овладения общим и принципами решения учебных задач

Проблемно-развивающее обучение: сущность и способы организации. Проблема, проблемная ситуация – основные понятия проблемного обучения. Способы создания проблемной ситуации в учебном процессе. Проблемное обучение как создание проблемных ситуаций и активная самостоятельная деятельность учащихся по их разрешению. Идеи проблемного обучения в трудах Дж. Дьюи и Дж. Брунера. Педоцентрическая концепция Дж. Дьюи и ее влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ.

Теория проблемного обучения в советской школе в 60-х гг. XX века. Идеи проблемного обучения в трудах С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской, Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, И. Я. Лернера, Д. В. Вилькеева, обосновавшие зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем. Общие методы проблемного обучения: монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический и бинарные как правила взаимодействия учителя и учащихся. Совместно-распределенная деятельность как осуществление совместного поиска и распределение между учителем и учеником последовательных этапов решения учебной задачи. Проблемное обучение как формирование у учащихся необходимой системы знаний, умений и навыков и способности к самообучению, самообразованию. Не-

достатки проблемного обучения: недостаточное формирование практических умений и навыков. Возникновение проблемной ситуации как индивидуальный акт, требующий использования дифференцированного и индивидуального подхода. Основаниями для проектирования учебной проблемной ситуации. Уровни проблемных ситуаций. Типы проблемных задач. Этапы поиска решения в проблемной ситуации. Технологическое обеспечение проблемного обучения. Исследовательский метод: его сущность и функции. Проблемная ситуация как ситуация актуального активизирующего затруднения в системно-деятельностном подходе.

Тема 4. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде. Цифровизация образовательного процесса

Бихевиоризм как психологическое основание программированного обучения (Д. Локк, Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Уотсон). Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Программированное обучение как управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (компьютера, программированного учебника, кинотренажера и др.). Идеи С. Ф. Сергеева и Л. Н. Ланды по алгоритмическому управлению внешними и внутренними (умственными процессами). Варианты программированного обучения: линейный последовательный и разветвленный. Ограничения программированного обучения.

Системная цифровизация образования и связанные с ней вопросы здоровьесбережения, педагогики, дидактики, психологии развития. Актуальность и значимость цифровизации образовательного процесса. Федеральные стратегические документы подчеркивают значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации в области цифровой экономики и цифрового образования. Дидактической концепции цифрового профессионального образования. Факторы, порождающие потребность в построении цифрового образовательного процесса. Цели трансформации образовательного процесса. Значимые образовательные результаты цифровизации.

Цифровая дидактика как отрасль педагогики и научная дисциплина об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде. Дидактический потенциал цифровых технологий: свобода поиска информации в глобальной информационной сети; персональность; интерактивность; мультимедийность/полиmodalность; гипертекстовость; модульность текста, свертывание-развертывание информации; субкультурность. Закономерности, определяющие особенности цифрового образовательного процесса.

Тема 5. Технологические особенности реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Интерактивные технологии

Сущность системно-деятельностного подхода к образованию: преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность при содействии и помощи педагога. Ключевые технологические элементы технологии системно-деятельностного подхода. Функция учителя как сопровождение учебного процесса. Универсальные учебные действия как обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Компоненты образовательного процесса при системно-деятельностном подходе: мотивационно-целевой, определяющий личностный смысл предстоящей деятельности, содержательный, рефлексивно-оценочный. Использование интерактивных технологий как условие развития УУД.

Интерактивное обучение как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Главный признак интерактивных методов обучения: наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве. Цикл обучения Д. Колба: опыт - анализ опыта - обобщение, обогащение - применение, использование нового. Условия реализации интерактивных технологий: внутригрупповая активность (физическая, социальная, познавательная); создание «игрового или коммуникативного» поля; создание благоприятного психологического климата в группе; организация межличностного диалога; организация коллективно-распределенной групповой учебной деятельности, управление и использование группой динамики; организация сквозной и итоговой рефлексии занятия (познавательной, социальной, психологической). Функции преподавателя в интерактивном обучении: игротехническая, консультативная, организаторская, коммуникативная, психологическая. Классификация форм и методов интерактивного обучения: дискуссионные (модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики); игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей); организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса) игры; тренинговые формы проведения занятий.

Тема 6. Технологические особенности использования метода проектов

Технология проектного обучения. Проект как совокупность приемов, операций, которые помогают овладеть определенной областью практических и теоретических знаний в той или иной деятельности. Теоретико-методологические основы технологии проектного обучения. Цель и инновационный потенциал технологии проектного обучения. Технология проектного обучения как инструмент компетентностного подхода в образовании. Сущностные особенности проектного обучения: диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность. Различные типы проектов и их педагогические возможности. Этапы реализации технологии проектного обучения.

Методические приемы создания ситуации для организации проектной деятельности: подведение к противоречию; столкновение противоречий в практической деятельности, изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; побуждение сравнивать, обобщать, делать выводы; постановка конкретных вопросов; постановка проблемных задач.

Классификация проектов по У. Х. Килпатрику: производственный (воплощение мысли во внешнюю форму); потребительский (получение эстетического наслаждения); проект разрешения проблем (решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы); проект специализации (получение новых данных, усиление степени познания, таланта). Современные определения метода проекта / проектной методики: технология (Е. С. Полат), метод обучения (А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов); способ организации самостоятельной деятельности обучающихся (З. Х. Ботаева) и др.

Требования к осуществлению метода проектов: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся; использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий. Результаты использования метода проекта: развитие у школьников познавательного интереса к учебному предмету; повышение мотивации к предмету (увлеченность самим процессом творчества; формирования социокультурной компетенции; формирования коммуникативных и методологических умений (вести дискуссию, самостоятельно планировать, организовать свою работу); развитие интеллектуальных качеств; порождения личностных замыслов проектирования в старшей школе.

Тема 7. Технология контекстного обучения. Особенности использования технологии обучения в сотрудничестве

Цель контекстного обучения как оптимизация преподавания и учения с опорой на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Роль активных методов, форм и технологий, обеспечивающих интенсивное развитие личности. Понятие «контекст» в психологии, лингвистике, реальный контекст жизни и деятельности людей. Сущность технологии контекстного обучения (ТКО): подача информации в контексте жизни. Основная характеристика образовательного процесса контекстного типа - моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания конкретной деятельности. Три базовых формы деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью урока и внеурочного занятия; игровая деятельность; общественно значимая деятельность (волонтерство, ученическое самоуправление). Три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотические обучающие модели: работа с текстом и переработка знаковой информации. Единица работы ученика - речевое действие (слушание, говорение, чтение, письмо. Средство работы - текст. Имитационные обучающие модели: выход ученика за рамки знаковой информации, соотнесение ее с практической деятельностью, осмысление знаний в ситуацию решения жизненно важных задач. Единица работы - предметное действие, средство работы - контекст. Социальные обучающие модели: совместные, коллективные формы работы участников учебного процесса. Единица деятельности учащегося – выбор, поступки, освоение социальных ролей как часть культуры, осмысление своего отношения к труду, обществу, самому себе. Средство работы - подтекст. Требования к организации контекстного обучения.

Связь контекстного обучения с технологией обучения в сотрудничестве. Демократизм, равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка как основа технологии обучения в сотрудничестве. Основная идея технологии – создание условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, создавая условия для развития у учащихся способности усвоения нового опыта, вовлекая их в поисковую, групповую или коллективную деятельность. Обучение в сотрудничестве как совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде. Принципы, на основе которых реализуется технология: взаимозависимость членов группы; личная ответственности каждого члена группы за соб-

ственные успехи и успехи группы; совместная учебно-познавательная деятельности в группе; общее оценивание результатов работы группы.

Классификационные характеристики технологии сотрудничества: по уровню применения – общепедагогическая технология; по философской основе – гуманистическая; по ориентации на личностные структуры – всесторонне гармоничная; по характеру содержания – обучающая / воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная; по типу управления – система малых групп; по подходу к ребенку – гуманноличностная, субъект-субъектная; по преобладающему методу – проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая. Варианты реализации: Student team learning – STL (обучение в команде); «Jigsaw» (пила); learning together (учимся вместе).

Тема 8. Инновационные технологии в воспитании: моделирование педагогического события

Воспитания как активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия) в целях духовного взаимообогащения, взаиморазвития взрослого и ребенка. Педагогическое событие как развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта. Инициация со-бытия через понятия «диалог», «встреча», эмоциональная, ценностно-смысловая значимость. Событийность как часть со-бытия людей, как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его миром.

Событие как критериальный показатель процесса эффективной самореализации личности. Отличие события от мероприятия: наличие ситуации эмоционального «заражения», духовного возвышения; предоставление условий для приобщения к явлениям культуры большинству учащихся (вместе выбираем, занимаемся различными видами деятельности, совместно сопереживаем); формирование отношения к другим людям, к результатам и продуктам их культурной деятельности. Представления К.В. Дрозд о событийном подходе к воспитанию. Условия моделирования события: наличие представления о процессе жизненного самоопределения личности взаимодействие педагога и учащегося, создающего пространство для жизненного самоопределения; наличие организационной модели педагогического события какой-либо направленности (гражданской, нравственной, эстетической, профессиональной и т.п.).

Организация рефлексии учащихся как важное условие со-бытия. Позиция воспитателя как Взрослого: понимание, принятие и признание.

Отношения, проявляющиеся в воспитательном событии: отношение личности к явлению культуры; отношение между субъектами по поводу восприятия явления культуры; отношение субъектов друг с другом по поводу восприятия явления культуры; отношение субъектов к реальности как явления культуры.

Этапы организации педагогического события: подготовительный этап, этап актуализации, этап самопознания, этап самореализации, этап осмысления опыта самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии, который является самым ключевым в переводе внешнего события в личное. Ритуалы события. Учебная мастерская как педагогическое событие. Модель проектирования и организации гостиной как воспитательного события.

Тема 9. Инновационные технологии в воспитании: моделирование воспитательного пространства

Воспитательное пространство как среда, механизмом организации которой является педагогическое событие детей и взрослых. Отличия понятий «воспитательная система» и «воспитательное пространство». Понимание категорий в трудах Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Каравковским, А. М. Сидоркина, А. В. Гаврилина, К. В. Дрозд. Понятия «воспитательная система» и «воспитательное пространство» – это не равнозначные понятия, их нельзя подменять одно другим.

Воспитательная система как развивающийся во времени и в пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создана). Воспитательная система как сложное социальное психолого-педагогическое, саморегулирующееся и управляемое образование, охватывающее весь педагогический процесс, интегрирующее учебные занятия, внеурочную жизнь, разнообразную деятельность и общение. Основа создания воспитательной системы – теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, позитивный опыт. Основная цель – создание условий для развития и саморазвития социально активной, творческой личности, способной к освоению и сохранению культуры.

Воспитательная система как целостная упорядоченная совокупность взаимодействующих компонентов: различные виды деятельности, субъекты деятельности, отношения, интегрирующие субъектов в общность, среда, освоенная субъектами, управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Интегральные качества воспитательных систем: смыслопорождение, результативность, упорядоченность, интегративность, технологичность,

автономность. Результативность воспитательной системы: воспитание выпускника с набором качеств, определенных педагогическим коллективом при постановке целей и задач воспитательной деятельности; создание общешкольного коллектива, развитие индивидуальности воспитанников на основе их ценностно-смыслового самоопределения.

Пространство как форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материалистических системах. Пространство как характеристика различных сферах человеческой деятельности: «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие. Теория воспитательных пространств в трудах Ю. П. Сокольникова, О. И. Попова, С. Н. Сивкова. Факторы гуманизации воспитательного пространства посредством: приобщения личности к национальным традициям; формирования детского движения; включения личности в игровую деятельность; формирования субкультуры школы; использования компьютерных технологий; организации детского театрального объединения; использования воспитательных возможностей учреждения дополнительного образования. Воспитательное пространство как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня, в среде пребывания взрослых и детей (Д. Григорьев, К. В. Дрозд). Событие как механизм организации воспитательного пространства. Структура пространства по Л. И. Новиковой: исходная концепция, субъекты деятельности, отношения, среда, освоенная субъектами интегрирующее управление, инновационный режим развития. Социально-психологическое пространство как основа и результат самоопределения субъекта. Особенности функционирования воспитательного пространства. Пространственные координаты, структура пространства как взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности.

Содержание практических/лабораторных занятий по дисциплине³

Тема 1. Современные подходы к организации инновационной педагогической деятельности

1. Обзор нормативных документов, определяющих современные цели образования.
2. Групповая дискуссия «Достоинства и недостатки традиционной и инновационной систем образования». Дискуссия проводится по методу «Зебра».
3. Таксономия целей обучения по Б. Блему: знание, понимание, применение, анализ, оценка, синтез.
4. Групповой мини-проект «Схема построения урока с разным уровнем усвоения материала».

Тема 2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования. Общая характеристика педагогических технологий

1. Анализ научных подходов, раскрывающих понятия «субъект» и «субъектность».
 2. Диагностика развития уровня педагогической субъектности и исследовательского потенциала магистрантов.
 3. Рефлексивный анализ результатов диагностики
 4. Модерация (метод номинальной группы) обсуждения вопросов:
 - сущность педагогической технологии как системной категории.
- Различные подходы к трактовке понятия «педагогическая технология;
- сущностные признаки педагогической технологии;
 - структурные составляющие педагогической технологии;
 - инновационные образовательные технологии как способы эффективной организации образования, изменяющие характеристики взаимодействия педагога и учащегося.

Тема 3. Проблемное обучение как условие овладения общими принципами решения учебных задач

1. Групповая дискуссия «Обучение и психическое развитие: их взаимосвязь и специфика на разных возрастных этапах. Цель и содержание развивающего обучения. Теория учебной деятельности В. В. Давыдова». Дискуссия проводится по методу «Дополнительные мысли».

³ Данный пункт вносится в рабочую программу только при наличии практических/лабораторных работ в учебном плане.

2. Исследовательская (поисковая, творческая познавательная) деятельность как важнейшая характеристика учебной активности школьников в условиях развивающего обучения.

3. Проблемно-развивающее обучение: сущность и способы организации. Проблема, проблемная ситуация – основные понятия проблемного обучения. Способы создания проблемной ситуации в учебном процессе.

4. Групповой мини-проект «Схема построения проблемно-развивающего урока».

Тема 4. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде. Цифровизация образовательного процесса

1. Групповая дискуссия «Цифровизация образования: за и против». Дискуссия проводится по методу «Квадро»

2. Обзор алгоритмов моделирования урока с привлечением цифровых ресурсов (параграф 2.7. данного пособия)

3. Групповая работа по моделированию урока /внеурочного занятия с привлечением цифровых ресурсов

Тема 5. Технологические особенности реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Интерактивные технологии

1. Модерация процесса обсуждения сущности системно-деятельностного подхода.

2. Тренинг навыков использования цикла Д. Колба

3. Рефлексивный анализ особенностей использования технологии Д. Колба

4. Групповой мини-проект «Схема построения урока в логике системно-деятельностного подхода».

Тема 6. Технологические особенности использования метода проектов

1. Актуализация знаний слушателей с помощью технологии цикла Д. Колба «Цель и инновационный потенциал технологии проектного обучения».

2. Обзор типов проектов и этапов его реализации.

3. Знакомство с рабочими тетрадями, представленными в учебном пособии: Индивидуальный проект: рабочая тетрадь. 10-11 класс. Учебное пособие / Л. Е. Спиридонова, Б. А. Комаров, О. В. Маркова, В. М. Стацунова. СПб.: КАРО, 2019. 104.с. [92]

4. Групповой мини-проект «Модель урока или внеурочного занятия в логике проектной деятельности».

Тема 7. Технология контекстного обучения. Особенности использования технологии обучения в сотрудничестве

1. Модерация группового обсуждения вопроса «Сходства и различия технологии контекстного обучения, технологии обучения в сотрудничестве и интерактивных технологий».
2. Обзор способов реализации технологии обучения в сотрудничестве (Параграф 2.4. данного пособия)
3. Групповые мини-проекты «Модель урока или внеурочного занятия в логике технологии контекстного обучения», «Модель урока или внеурочного занятия с использованием обучения в сотрудничестве».

Тема 8. Инновационные технологии в воспитании: моделирование педагогического события

1. Модерация группового обсуждения содержания понятия «Педагогическое событие».
2. Обзор примеров педагогических событий, представленных в кинофильмах (по выбору магистрантов)
3. Групповой мини-проект «Моделирование педагогического события для учащихся разных возрастов (по выбору магистрантов)».

Тема 9. Инновационные технологии в воспитании: моделирование воспитательного пространства

1. Работа в микрогруппах «Сравнительный анализ категорий Среда» и «Пространство» (параграфы 2.8.2 и 2.8.3 данного пособия)
2. Обзор методик диагностики параметров среды/пространства [67, с. 353-379].
3. Работа с методикой диагностики среды (по выбору магистранта).

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В преподавании дисциплины «наименование» используются разнообразные образовательные технологии как традиционные, так и с применением активных и интерактивных методов обучения.

Активные и интерактивные методы обучения:

- *Интерактивная лекция (тема №2,4,5,6,7,8);*
- *Групповая дискуссия (тема №1,3,4__);*
- *Ролевые игры (тема №__);*
- *Тренинг (тема № 5,6);*
- *Анализ ситуаций (тема №6__);*

- Применение имитационных моделей (тема № __);
- Разбор конкретных ситуаций ();
- Проектная деятельность (тема № 1,3,5,6,7,8)
- Модерация (тема № 2,7,8 __)

6. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТО- ГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

6.1. ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЙТИНГ-КОНТРОЛЯ

Рейтинг-контроль № 1

1) Нормативный документ, обеспечивающий реализацию государственного образовательного стандарта с учетом региональных (национальных) особенностей, типа, вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся (воспитанников) - это:

1. Программа развития образовательного учреждения
- 2. Основная образовательная программа образовательного учреждения**

3. Базисный учебный план

4. Дополнительная образовательная программа

2) Система ценностных отношений обучающихся, сформированных в образовательном процессе, это:

1. Личностные результаты

2. Метапредметные результаты

3. Предметные результаты

3. Умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации относится к:

1. Регулятивным действиям

2. Коммуникативным действиям

3. Познавательным действиям

4. Личностным действиям

4) Умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, действовать в рамках моральных норм относится к:

1. Регулятивным действиям

2. Коммуникативным действиям

3. Познавательным действиям

4. Личностным действиям

5) *Умение осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и интернета, обмениваться информацией в образовательном процессе относится к:*

1. Регулятивным действиям
2. Коммуникативным действиям

3. Общеучебным действиям

4. Личностным действиям

6) *Принцип, обеспечивающий переход от адаптивной и репродуктивной модели образования к деятельности и преобразующей, – это принцип:*

1. Принцип полного образования
2. Принцип вариативного образования
3. Принцип опережающего образования

4. Принцип развивающего образования

7) *Деятельность по преобразованию образовательной практики, за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или их компонентов, - это:*

1. Педагогическая деятельность
2. **Инновационная деятельность**
3. Проектно-исследовательская деятельность
4. Экспертно-аналитическая деятельность

8) *Построение развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия для развития ребенка в качестве субъекта деятельности, - это:*

1. Социально-педагогическое проектирование
2. Педагогическое проектирование
3. **Психолого-педагогическое проектирование**
4. Дидактическое проектирование

9) *Установите последовательность этапов проектирования в образовании:*

1. Модельный
2. Мотивационный
3. Рефлексивно-экспертный
4. Концептуальный
5. Реализационный

(Последовательность: 2, 4, 1, 5, 3 мотивационный, концептуальный, модельный, реализационный, рефлексивно-экспертный)

10) Установите последовательность стадий инновационного процесса:

1. Выявление потребности в изменениях субъектов образовательного процесса
2. Выявление необходимости изменений в образовательном процессе
3. Разработка способов решения проблем (проектирование изменений)
4. Перевод нового, спроектированного в режим постоянного использования
5. Внедрение и распространение инновационного опыта
(Последовательность: 2, 1, 3, 5, 4)

11) Выделите основные направления проектирования образовательной среды

12) Приведите примеры частных, модульных и системных инноваций

13) Какой вид обучения получил развитие в 21 веке?

- а) дифференцированное обучение;
- б) личностно-ориентированное обучение;
- в) дистанционное обучение;**
- г) проблемное обучение.

14) Педагогическая технология – это:

- а) условия оптимизации учебного процесса;
- б) набор операций, проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике;**
- в) инструментарий достижения цели обучения, результат взаимодействия учителя и ученика;
- г) совокупность положений, раскрывающих содержание какой-либо теории, концепции или категории в системе науки;
- д) устойчивость результатов, полученных при повторном контроле, а также близких результатов при его проведении разными преподавателями.

15) Алгоритм процесса достижения планируемых результатов обучения и воспитания называется педагогической (-им):

- а) системой;
- б) процессом;
- в) концепций;
- г) технологией.**

16) Беспалько В.П. определял педагогическую технологию как:

- а) составную процессуальную часть дидактической системы;
- б) описание процесса достижения планируемых результатов обучения;

в) системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей;

г) содержательную технику реализации учебного процесса.

17) Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную теорию – в этом суть принципа:

а) доступности;

б) концептуальности;

в) управляемости;

г) эффективности;

д) воспроизводимости.

18). Педагогическая технология должна отвечать следующим требованиям:

а) доступности, прочности, связи теории с практикой;

б) концептуальности, системности, воспроизводимости;

в) наглядности, научности, эффективности;

г) мобильности, вариативности, управляемости.

19) Новые педагогические технологии ориентированы на:

а) развитие личности ученика;

б) на уважение личности ученика;

в) зарубежные эффективные технологии;

г) педагогические достижения прошлых лет.

20). В новых педагогических технологиях применяются методы:

а) объяснительно-иллюстративного обучения;

б) эвристический метод;

в) проблемного обучения;

г) словесные методы.

Рейтинг-контроль № 2

1). Синонимом понятия «педагогический процесс» выступает понятие:

а) учебно-воспитательный процесс;

б) обучающий процесс;

в) образовательный процесс;

г) учебно-развивающий процесс.

2) Диагностическая постановка педагогической цели предполагает:

а) описание действий учащихся, которые можно измерить и оценить;

б) учет особенностей учащихся;

- в) установление явного противоречия;
- г) подбор диагностического инструментария.

3) *Системообразующим фактором педагогического процесса выступают*

- а) результаты педагогического процесса;
- б) цели педагогического процесса;**
- в) противоречия педагогического процесса;
- г) функции педагогического процесса;
- д) потребность общества в целостном человеке.

4) *Важнейшим результатом педагогического процесса является:*

- а) сумма знаний и умений учащегося;
- б) воспитанность учащегося;
- в) мировоззрение учащегося;
- г) поведение учащегося;

д) потребность учащегося в непрерывном самообразовании и самовоспитании.

5). *Сложившуюся традиционную систему образования определяют термином:*

- а) «инновационное обучение»;
- б) «классическое обучение»;**
- в) «поддерживающее обучение».

б). *Один из концептуальных принципов современного обучения – «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» – сформулировал*

- а) Дж. Брунер;
- б) Б. Г. Ананьев;
- в) Л. С. Выготский;**
- г) С. Л. Рубинштейн.

7). *Что определяет понятие «зона ближайшего развития»:*

- а) потенциальные возможности ученика;**
- б) недостатки деятельности ученика;
- в) незрелость психических функций ученика;
- г) актуальный уровень развития.

8). *Традиционное обучение опирается на:*

- а) деятельностный подход;
- б) новые образовательные технологии;
- в) объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы;**
- г) развитие кибернетики и вычислительной техники.

9). *Целью развивающего обучения является:*

а) развитие ученика как субъекта учебно-познавательной деятельности;

б) достижение высокого уровня обученности учащихся;

в) формирование умственных действий и понятий;

г) развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.

10). Авторами технологий развивающего обучения являются:

а) бихевиористы;

б) В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин;

в) Л. В. Занков;

г) Я. А. Коменский.

11). Какой известный психолог создал теорию поэтапного формирования умственных действий?

а) П. Я. Гальперин;

б) Л. С. Выготский;

в) Л. В. Занков;

г) В. В. Давыдов.

12) Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на:

а) материальное действие;

б) создание ориентировочной основы действия;

в) речевую форму выполнения действия;

г) внутреннюю речь.

13). Систему принципов развивающего обучения впервые предложил:

а) П. Я. Гальперин;

б) Л. С. Выготский;

в) С. Л. Рубинштейн;

г) Л. В. Занков.

14). Принципы, которые в 60-70-е гг. были включены в систему дидактических принципов Л.В. Занковым:

а) обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;

б) связь обучения с практикой профессиональной деятельности;

в) в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении материала

г) преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

15). В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова выступает:

- а) организация обучения от частного к общему;
- б) логика восхождения от абстрактного к конкретному;**
- в) овладение большой суммой знаний;
- г) принцип усвоения логических форм.

Рейтинг-контроль № 3

1). Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения ими знаний лежит в основе:

- а) программированного обучения;
- б) проблемного обучения;**
- в) теории поэтапного формирования умственных действий и понятий;
- г) традиционного обучения.

2). Укажите на правильное определение сути проблемного обучения

- а) способ развития инициативы, творчества детей;
- б) дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности и включающая специфическое сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи черты поиска;**
- в) разновидность учебной деятельности детей по усвоению сообщаемых знаний.

3). Продуктивная деятельность учащихся осуществляется в «зоне ближайшего развития» – основное положение:

- а) догматического обучения;
- б) развивающего обучения;**
- в) проблемного обучения.

4). Восстановите последовательность. Алгоритм решения сложной проблемной ситуации включает шаги:

- а) разработка решения, охватывающего каждую из частных проблем;
- б) оценка решения, поиск логического обоснования решения, формулирование следствий этого решения;**
- в) выявление трудностей, определяемых контекстом проблемы;
- г) исторический анализ проблемы;
- д) разложение поставленной проблемы на более частные проблемы.

5). Назовите характерные особенности методов проблемного обучения:

- а) учитель сообщает новую информацию;
- б) учитель указывает путь практического использования учебного материала;
- в) обучаемые сами ищут пути получения недостающих знаний;**
- г) учитель применяет приемы учебной деятельности, направленные на развитие у обучаемых творческого мышления.

6). Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили построена на основе:

- а) личностной ориентации педагогического процесса;**
- б) активизации и интенсификации деятельности учащихся;
- в) теории поэтапного формирования знаний.

7). Назовите в строгой последовательности инвариантные структурные компоненты проблемного урока:

- а) проверка правильности решения учебной проблемы;
- б) возникновение проблемной ситуации;
- в) проверка домашнего задания;
- г) запись в тетради решения задачи;
- д) выдвижение предположений и обоснование гипотезы по решению учебной проблемной задачи;
- е) воспроизведение учебного материала;
- ж) свободный обмен мнениями;
- з) доказательство гипотезы.

8). Смысл проблемного урока заключается:

- а) в систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся с усвоением ими готовых выводов науки;
- б) в создании под руководством учителя проблемных ситуаций;
- в) в создании учителем проблемных ситуаций и их решением учащимися совместно с учителем.**

9). Игровая технология в обучении развивает:

- а) коммуникативные способности;
- б) чувства юмора;
- в) регулятивные и коммуникативные УУД;**
- г) деловые качества.

10). Какие черты присущи любому виду игры:

- а) коллективность; б) свобода выбора; **в) ролевые позиции играющих;** г) сюжет; д) правила; е) творчество; ж) субъектная активность?

11). Суть программированного обучения состоит в:

- а) автоматизации обучения; б) обучении с программным управлением процессом усвоения знаний, умений, навыков;**
- в) изучении материала «малыми дозами»;
- г) самостоятельной работе по программированному учебнику;
- д) использовании учебных программ.

12). Сутью программированного обучения считается:

- а) наличие хороших компьютерных программ;
- б) разделения образовательного процесса на отдельные стадии: изложение, усвоение, проверка;**
- в) систематическая постановка проблем

13). Технология уровневой дифференциации – это форма организации учебного процесса с учетом:

- а) индивидуальных особенностей учащихся;**
- б) возможностей учебного заведения;
- в) возможностей педагога;
- г) учебной программы.

6.2. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Тема 1. Современные подходы к организации инновационной педагогической деятельности

1. Подготовить аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании различных подходов к определению понятия «инновационная педагогическая деятельность» сравнив точки зрения разных авторов.

2. Посмотреть и проанализировать содержание видео материала «Школа. Метапредметное обучение». <https://www.youtube.com/watch?v=OAcP65mMKjU>.

3. Представить отзыв на содержание видео материала.

4. Познакомиться с содержанием урока, смоделированного на основе экопсихологического подхода (Приложение 3).

5. Апробировать методики наблюдения за проявлением субъектности учащегося, и степенью сформированности УУД, представленными в приложении 3 данного пособия, представить результаты наблюдения.

Тема 2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования. Общая характеристика педагогических технологий

1. Подготовить аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании различных подходов к определению категорий «субъект» и «субъектность».

2. Подготовить обзор современных публикаций, отражающих проблематику инновационного технологического обеспечения современного образования.

3. Выполнить самодиагностику уровня субъектности с помощью методик, представленных в монографии «Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз [Электронный ресурс] : монография / И. В. Плаксина, А. В. Зобков, К. В. Дрозд и [и др.] ; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) – Владимир : ВлГУ, 2020 – 298 с. URL: <http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8645/1/02067.pdf>>»

4. Представить рефлексивный анализ результатов.

Тема 3. Проблемное обучение как условие овладения общими принципами решения учебных задач

1. На основе изучения видео материалов «Технология проблемного обучения в условиях реализации ФГОС», (<https://www.youtube.com/watch?v=uneYKT4sgZY>) выделить:

1) тип проблемной ситуации: «Затруднение» и «Удивление».

2) методы проблемного обучения: монологический, рассуждающий, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный.

2. Разработать проблемную ситуацию на уроке (по выбору магистранта) посредством следующих приемов:

- умышленно допущенные учителем ошибки;
- использование занимательных заданий;
- решение связанных с жизнью задач;
- выполнение практических заданий;
- решение задач на внимание и сравнение;
- предъявление противоречия нового материала старому, уже известному;
- демонстрация различных способов решения одной задачи;
- выполнение небольших исследовательских заданий.

3. Разработать подробное содержание урока или внеурочного занятия для разного возраста учащихся по выбору в логике проблемного обучения по следующей структуре:

- Актуализация прежних знаний.
- Создание проблемной ситуации.
- Постановка проблемной задачи.
- Исследование проблемы.
- «Открытие» новых знаний.
- Первичное закрепление знаний.
- Самостоятельная работа.
- Рефлексия

Разработку представьте в печатном виде.

Тема 4. Программированное обучение как прототип обучения в цифровой среде. Цифровизация образовательного процесса

1. Познакомиться с содержанием следующих методических материалов:

– Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. Эл. изд. Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf:174 с.). Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>.

– Обучение в дистанте от А до Я: методическая копилка дистанционных образовательных технологий, инструментов и опыта Томского политехнического университета / А. С. Фадеев, О. Б. Лобаненко, И. В. Ряшенцев. URL: <https://portal.tpu.ru/www/distance>)

2. Подготовить аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании методологических основ процесса цифровизации образовательного процесса.

3. Разработать учебный модуль, построенный на основе технологии «смешанного обучения». Разработку представить в печатном виде.

Тема 5. Технологические особенности реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Интерактивные технологии

1. Подготовить аналитическое сообщение и мультимедийную презентацию о содержании системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса.

2. Ознакомиться с пособием И. В. Плаксиной «Интерактивные технологии в обучении и воспитании [Электронный ресурс]: метод. пособие /

И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с. <http://e.lib.vlsu>.

3. Разработать модель урока с использованием интерактивной технологии по выбору.

4. Подобрать в параграфе 2.7. данного пособия «Цифровые технологии» те цифровые ресурсы, которые могут быть использованы при организации урока с использованием интерактивных технологий.

Тема 6. Технологические особенности использования метода проектов

1. Предложить несколько тем для проектов: по своему предмету или междисциплинарных. Наметить возможные результаты проекта и варианты его представления.

2. На основании изучения материалов данного пособия и видео материалов «Метод проектов и проектная деятельность» (<https://www.youtube.com/watch?v=3DmBahfhJRY>), «Метод проектов. Виды проектов» (<https://www.youtube.com/watch?v=XD4s2RwCQTQ>), «Метод проектов. Этап 1. Замысел» (<https://www.youtube.com/watch?v=eRrBRvzbPPs>), «Метод проектов. Этап 2. Реализация» (<https://www.youtube.com/watch?v=DgtooQ-WBhk>), «Метод проектов. Этап 3. Презентация и защита» (<https://www.youtube.com/watch?v=AJeC3ECmiE0>) разработать на выбор содержание урока/ внеурочного занятия с применением технологии метода проектов (возраст учащихся, учебная дисциплина и тема урока/ внеурочного занятия выбирается студентом самостоятельно). Разработку представить в печатном виде.

3. Провести в группе фрагмент урока/ внеурочного занятия с демонстрацией разработанного содержания технологии метода проектов.

Тема 7. Технология контекстного обучения.

Особенности использования технологии обучения в сотрудничестве

1. На основе изучения различных определений понятия «педагогическая технология» выписать ключевые слова, которые характеризуют педагогическую технологию. Описать одну из педагогических технологий по выбору, опираясь на определение «педагогической технологии» М. В. Кларина: «Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».

2. Заполнить таблицу: Сравнительные характеристики традиционных и современных педагогических технологий.

Параметры	Традиционные технологии	Современные технологии
Характерные особенности		
Результаты обучения		
Тип отношений между субъектами		
Стиль педагогического взаимодействия		

3. Разработать на выбор содержание урока/ внеурочного занятия с применением технологии обучения в сотрудничестве (возраст учащихся, учебная дисциплина), используя видео материалы «Технология обучения в сотрудничестве», <https://www.youtube.com/watch?v=v94u0NyTae4>, и материалы данного пособия. Разработку представьте в печатном виде.

Тема 8. Инновационные технологии в воспитании: моделирование педагогического события

1. Разработать с опорой на материалы данного пособия, подробные методические рекомендации по проведению внеурочного занятия в логике технологии педагогического события по следующему плану:

- 1) Название, форма, возраст участников, ФИО разработчика.
 - 2) Цель, задачи: образовательная, развивающая, диагностическая
 - 3) Условия проведения, оборудование.
 - 4) Основные этапы педагогического события:
 - этап эмоционального вызова;
 - этап встречи с культурным знанием (создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание);
 - этап само- и социоконструкции (совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах);
 - этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).
- Разработку представить в электронном виде.

Тема 9. Инновационные технологии в воспитании: моделирование воспитательного пространства

1. На основе анализа литературы подготовить мультимедийную презентацию на одну из предложенных тем:

- историко-педагогический экскурс в проблему воспитательной системы школы в России;
- авторские воспитательные системы (В. А. Караковский, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.);
- социокультурное пространство образовательного учреждения;
- социокультурное пространство города (поселка и т.д.).

2. Изучить материалы книги Л. И. Новиковой «Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды» составить тезисный план и подготовить доклад по теме: «Особенности воспитательных систем и воспитательных пространств образовательных учреждений».

3. Опираясь на современные требования по реализации ФГОС Программы воспитания школьников от 2020 г. разработать календарный план воспитательной работы, реализуемый в условиях воспитательного пространства образовательной организации. Разработку представить в мультимедийном формате.

Примерная схема описания образовательной технологии

1. **Название технологии.** Оно может быть взято из вариантов заданий для самостоятельной работы, а может быть авторским.

2. **Идентификация данной образовательной технологии (тип, вид).** Идентификация проводится в соответствии с принятой классификацией, а именно: существуют общепедагогические, частнопредметные, локальные технологии.

3. **Целевая установка технологии** (при возможности вычленить ее концептуальную часть). Целевые установки технологии должны быть конструктивными и учитывать дифференцированный характер обучения, различные уровни усвоения и компетенции, которые она формирует. Концептуальная часть раскрывает основную идею технологии и способствует ее пониманию.

4. **Содержание, на котором данная технология может быть реализована.** В этом пункте необходимо раскрыть, что составляет основу программно-методического обеспечения, в каких образовательных областях или в целом спектре преподаваемых предметов может быть реализована данная технология.

5. **Используемые дидактические модели обучения.** В педагогической литературе встречаются следующие дидактические модели обучения: репродуктивная, объяснительно-иллюстративная, поисковая, исследовательская, эвристическая и т. д.

6. **Процессуальные характеристики технологии** (инвариантные педагогические средства данной технологии и способы их реализации).

7. **Достижимые результаты как планируемые результаты обучения.**

6.3. ТЕМЫ КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Применение технологии уровневой дифференциации на уроках (литературы русского языка технологии в младших/старших классах.

2. Применение метода проектов на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

3. Использование проблемного обучения на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

4. Применение интерактивных технологии (дискуссии, модерации, деловой игры, тренинга, кейс-стади) на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

5. Использование традиционного (развивающего) подхода к на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

6. Использование системно-деятельностного подхода на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

7. Применение технологии обучения в сотрудничестве на уроках (литературы, русского языка истории) в младших/старших классах.

8. Технологии активизации познавательной деятельности школьников на уроках литературы.

9. Разработка учебных заданий на основе таксономии Б. Блума для учебной дисциплины (по выбору магистранта).

10. Использование игровых технологий на уроках (по выбору магистранта).

11. Применение технологии модульного обучения на уроках (по выбору магистранта).

12. Технологии индивидуализации и дифференциации в современном школьном обучении.

13. Коллективно-распределенные формы организации обучения на уроках (по выбору магистранта).

14. Использование цифровых технологий на уроках (по выбору магистранта).

15. Становление субъекта учебной деятельности: технологический аспект

Примечание: студент может самостоятельно предложить тему проекта, согласовав её с преподавателем.

6.4. ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Инновационные тенденции развития современного образования. Характеристика современной образовательной ситуации.

2. Инновационность как механизм развития современного образования. Характеристика инновационной и традиционной систем образования.

3. Инновационные образовательные процессы как социокультурный механизм обеспечения стабильности и развития общества. Законы протекания инновационных образовательных процессов.

4. Технологический подход в современном образовании. Процедуры технологического подхода.

5. Социокультурные и теоретические предпосылки возникновения инновационных образовательных технологий

6. Педагогическая технология как педагогическое понятие. Цель, предмет, существенные признаки педагогической технологии. Пути создания новой педагогической технологии.

7. Инновационные образовательные технологии как инструмент реализации гуманистической образовательной парадигмы.

8. Слагаемые педагогической технологии.

9. Технологические особенности дидактической системы традиционного обучения.

10. Технологические особенности дидактической системы проблемно-развивающего обучения.

11. Технологические особенности дидактической системы личностно-ориентированного обучения.

12. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

13. Технологии активизации познавательной деятельности школьников.

14. Сущность и классификация интерактивных технологий.

15. Технология проблемного обучения.

16. Метод проектов как инновационная технология.

17. Игровые технологии и их инновационный потенциал. Преимущества и недостатки игровых технологий.

18. Технология программированного обучения как предиктор цифровизации образовательного процесса

19. Индивидуализация и дифференциация в современном школьном обучении. Технология уровневой дифференциации в современной школе.

20. Коллективно-распределенные формы организации обучения.

21. Технология контекстного обучения

22. Технология обучения в сотрудничестве

23. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования

24. Инновационные технологии воспитания

25. Технология проектирования воспитательного пространства

Фонд оценочных средств для проведения аттестации уровня сформированности компетенций обучающихся по дисциплине оформляется отдельным документом.

7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

7.1. КНИГООБЕСПЕЧЕННОСТЬ

Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство	Год издания	КНИГООБЕСПЕЧЕННОСТЬ	
		Количество экземпляров изданий в библиотеке ВлГУ в соответствии с ФГОС ВО	Наличие в электронной библиотеке ВлГУ
Основная литература*			
1.Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 465 с.	2017	1	http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4547/1/01504.pdf >
2. Фабриков, М. С. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / М. С. Фабриков ; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) .– Владимир : ВлГУ, 2021 – 223 с.	2021	1	: http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8726/1/02083.pdf >
3.Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании [Электронный ресурс]: метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.	2014	1	http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/8645/1/02067.pdf >.
4. «Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз [Электронный ресурс] : монография / И. В. Плаксина, А. В. Зобков, К. В. Дрозд и [и др.] ; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) – Владимир :, ВлГУ, 2020 – 298 с.	2020	1	http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8645/1/02067.pdf >.
Дополнительная литература			
1. Боровкова Т.И. Технологии открытого образования [Электронный ресурс] : Учебное пособие. – М.: Инфра-М; Znanium.com, 2015. – 173 с.			http://znanium.com/bookread2.php?book=504867
2. Левитас Д.Г. Педагогические технологии : учебник- М.:НИЦ ИНФРА-М, 2014. - 403 с.			http://znanium.com/bookread2.php?book=546172

**не более 5 источников*

7.2. ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

1. Журнал «Вопросы психологии» (рус.). – научный психологический журнал. URL: <http://www.voppsy.ru/>
2. Журнал «Психологические исследования».(рус.). – научный электронный журнал, включен в Перечень ВАК. URL: <http://psystudy.ru/>
3. Журнал «Психологическая наука и образование» (рус.). – профессиональный журнал по психологии образования, рекомендованный ВАК. URL: <http://psyedu.ru/>
4. Журнал «Культурно-историческая психология». – международное научное издание для психологов, историков и методологов науки и специалистов в смежных областях фундаментального и прикладного человекознания; включен в Перечень ВАК. URL: <http://psyjournals.ru/kip/>
5. «Классный руководитель»: <http://www.ppoisk.com/index.htm>
6. «Воспитание школьников», «Духовно-нравственное воспитание», «Воспитательная работа в школе», «Вожатый века»: <http://www.schoolpress.ru/products>
7. «Завуч»: <http://www.zavuch.info/>
8. «Народное образование»: <http://www.narodnoe.org/>
9. «Социальная педагогика»
http://www.narodnoe.org/anno/anno_soc_ped.html

7.3. ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://www.mon.gov.ru>
2. Федеральные государственные образовательные стандарты. standart.edu.ru
3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). <http://fcior.edu.ru/>
4. Всероссийский интернет-педсовет. <http://pedsovet.org/>
5. Инновационная образовательная сеть «Эврика». <http://www.eurekanet.ru>
6. Образовательное сетевое сообщество – «Сеть творческих учителей». <http://www.it-n.ru/>
7. Открытый класс. Социальная сеть педагогов. Сетевые профессиональные сообщества. <http://www.openclass.ru>
8. Российский общеобразовательный портал. [www. school.edu](http://www.school.edu)
9. База педагогических данных кафедры педагогики ВлГУ <http://www.pedagog.vlsu.ru/>
10. Интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/>
11. Педагогическая библиотека - www.pedlib.ru

12. Психолого-педагогическая библиотека - [www. Koob.ru](http://www.Koob.ru)
13. Педагогическая библиотека - www.metodkabinet.eu
14. Каталог статей российской образовательной прессы
<http://periodika.websib.ru/>
15. Коллекция советов по организации онлайн-обучения Томского политехнического университета [https://portal.tpu.ru/www/distance/resources;](https://portal.tpu.ru/www/distance/resources;methodicheskaya)
методическая поддержка **ТОИПКРО**
<https://toipkro.ru/index.php?act=departments&page=846>; вебинары по переходу на дистанционные технологии: https://vk.com/go_online_university.

8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Для реализации данной дисциплины имеются специальные помещения для проведения занятий лекционного типа ауд. 339 – 7, занятий практического типа групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы ауд 338 – 7. Практические/лабораторные работы проводятся в ауд 338 – 7. Для обеспечения данной дисциплины имеется мультимедийное оборудование (проектор, экран, интерактивная доска).

Перечень используемого лицензионного программного обеспечения:

Операционная система семейства Microsoft Windows;

Пакет офисных программ Microsoft Office; Acrobat Reader; Google Chrome; 7-Zip.

Рабочую программу составил _____
(ФИО, подпись)

Рецензент
(представитель работодателя)

(место работы, должность, ФИО, подпись)

Программа рассмотрена и одобрена на заседании кафедры _____

Протокол № _____ от _____ года

Заведующий кафедрой _____
(ФИО, подпись)

Рабочая программа рассмотрена и одобрена на заседании учебно-методической комиссии направления _____

Протокол № _____ от _____ года

Председатель комиссии _____
(ФИО, подпись)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Презентации результатов обсуждения

В основе групповой работы лежат базовые процессы модерации: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь. А.В. Петров [166] выделяет четыре основных принципа, объясняющих необходимость визуализации как наглядного представления любого знания:

1. Необходимость чувственного восприятия внешнего мира в качестве исходного материала для мыслительной деятельности.
2. Необходимость владения языком символов как определенной системы чувственно воспринимаемых знаков (сигналов), являющихся носителями значения, смысла.
3. Необходимость на любой ступени абстрактного мышления создавать опоры на чувственный материал в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графиков и т. п.
4. Обязательная связь мыслительной деятельности любой степени абстрактности с практикой, представляющей собой предметную, чувственную деятельность.

Визуализация результатов совместной деятельности участников призвана выявить противоречия в позициях участников и документально оформить результаты их преодоления, помочь участникам идентифицировать себя с результатом или самим процессом групповой работы, прояснить сложное содержание обсуждаемой проблемы.

Принципы визуализации обычно формулируются следующим образом:

Доступность: всем участникам должен быть обеспечен доступ к материалу.

Анонимность: для придания работе объективного характера и исключения авторитарного влияния отдельных людей на группу необходимо добиваться анонимности представленных материалов.

При обсуждении совместных результатов важно в большей степени уделять внимания результату деятельности, анализу принятых решений, разработанных программ или проектов. Однако очень важно обсудить вопросы, связанные с процессом взаимодействия (Что помогало достичь общего результата, что мешало?). Рефлексия может быть групповой и проводиться по поводу занятия в целом, отдельного этапа или эпизода, по пово-

ду деятельности микрогруппы или же индивидуальной (анализ своего поведения, своих «приращений» и т.д.).

Рефлексия как психолого-педагогическая категория имеет уровневую структуру:

- уровень эмоционального состояния (что чувствую?);
- уровень фактов, логики событий (что делаю, сделал и в какой последовательности?);
- уровень причины (что помогало, что мешало?);
- уровень результата (что получилось, что важно, полезно? Как это можно использовать?).

В рамках рефлексивного анализа соотносятся цель деятельности и ее результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности. В зависимости от содержания, характера и результатов деятельности используются различные виды рефлексии:

- *познавательная* – «что я понял, как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как я теперь бы решил проблему...»;
- *социальная* – «как была организована работа в группе, как были распределены роли, какие были допущены ошибки в организации работ, какой новый опыт вы приобрели в групповой работе? что помогало, мешало в работе...»;
- *психологическая* – «как я себя чувствовал, понравилась ли мне работа (в группе, с заданием) или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему...».

Рефлексия процесса образовательной деятельности и продукта (полученного результата) помогает каждому участнику определить его личный уровень продвижения; группе – путем рефлексии сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и чтобы в нее включались все члены группы. Важной составляющей рефлексивного процесса является обратная связь.

Обратная связь – взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками групповой работы. Цель организации обратной связи в ходе групповой работы в основном связана с корректировкой дальнейших действий участников и улучшения эмоционального фона групповой работы. В современном понятийном аппарате социально-педагогических наук все чаще используется заимствованный термин «фитбэк» (от англ. feedback).

Обратная связь необходима для того, чтобы в групповой работе наладить интеграцию трех информативных областей:

- область лично­стно значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы);
- область социально значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом);
- область содержательно значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).
- В практике групповой рефлексивной деятельности известны две основные формы выражения обратной связи: *позитивная* (согласие, положительная характеристика, поддержка) и *негативная* (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретному человеку). Позитивная обратная связь не только способствует улучшению климата группы или индивидуальной удовлетворенности участников, но и стимулирует их активную роль в групповом взаимодействии, повышает работоспособность. Существуют не только правила подачи обратной связи, но и правила ее принятия, которые очень важно сообщить участникам и следить за тем, чтобы они соблюдались:
 - критические замечания не отвергайте, а постарайтесь обдумать их как можно спокойнее;
 - задавайте уточняющие вопросы;
 - не старайтесь сразу же переходить в наступление и предлагать в противовес свою критику (это может перерасти в конфликт);
 - не спешите обижаться на критику, тем более, если были высказаны конструктивные предложения;
 - если предполагается, что критическое замечание основано на одном мнении, постарайтесь узнать мнение остальных участников;
 - если критика не была достаточно аргументирована, повторите свои основания и расширьте их объяснения.

Техники конструктивной педагогической коммуникации

И.А. Зимняя [Зимняя, 2016] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О.И. Мартыаш [Мартыаш, 2011] выбирает эффективность и уместность коммуникации. Эффективность понимается как способность продвигаться к желаемой цели, получать результат, а уместность предполагает организацию коммуникативного взаимодействия с учетом условий, контекста,

культурных и нравственных норм. Коммуникативная компетентность имеет уровни развития:

- минимальный, предполагающий достижение минимального результата;
- удовлетворительный, достаточный – умение контекстуализировать коммуникацию, способность понимать точку зрения другого, предвидение последствия, владение набором тактик;
- оптимальный уровень коммуникативной компетентности позволяет преобразовывать, развивать отношения.

По сути, коммуникативная компетентность – это перформанс, существующий только в конкретной ситуации. Коммуникативная компетентность ситуативна и конкретна. Базовыми, ключевыми умениями, включенными в коммуникативную компетентность, являются способность ориентировать внимание на содержании деятельности, речи другого человека, умение координировать действия в процессе коммуникации.

Процесс коммуникации имеет составляющие:

1. Участники: отправитель, получатель;
2. Сообщение и его передача (кодирование и декодирование). Каждый из участников привносит в процесс коммуникации свои «личностные смыслы», свою систему координат;
3. Обратная связь: вербальная и невербальная (реагирование одного на действия другого, позволяющее понять, как было принято предыдущее сообщение);
4. Медиум, канал: прямой, опосредованный (выбор канала – это тоже сообщение. Например, написать от руки записку или на компьютере. Первое – более личное);
5. Среда, контекст – пространство коммуникации (выделяют физический контекст, психологический (субъективно-психическое состояние, настроение, эмоции) и социально-культурный – возраст, пол, национальность, образование, традиции, профессия). Контекст составляет интерпретационную рамку содержания, содержит и проявляет типы отношений. Альберт Мерабиан выделил три типа человеческих отношений, проявляющихся в коммуникации: власть-влияние (доминирование или подчинение), дружба-любовь (принятие или дистанцирование, враждебность), ответственность (внимательность-невнимательность).
6. Шумы, барьеры (смысловые искажения, фонетические, стилевые, барьер авторитета, «думы о другом» и др.). Барьеры способствуют потере до 90% истинной, первоначальной информации.

ОИ. Матяш [139] описывает три модели коммуникации, которые можно легко наблюдать в профессиональном или неформальном общении:

- коммуникация как акция воздействия на получателя (метафора – «укол»);
- коммуникация как интеракция подчеркивает двусторонний процесс воздействия и реагирования (метафора – «теннис»);
- коммуникация как трансакция подчеркивает ее со-вместность, динамичность и активность обеих сторон (метафора – «танец»).

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо, чтобы произошло «подключение» к переданному смыслу, т.е. сообщение так или иначе «отозвалось» в получателе. Этому в большей степени соответствует совместность усилий участников, позволяющая эффективно преодолеть «многослойность» коммуникативного процесса:

- я говорю;
- ты слушаешь;
- ты понимаешь;
- я понимаю, что ты меня понимаешь.

Полноценному наполнению всех «слоев» способствует использование метакоммуникативных техник, техник активного слушания, техник аргументации и техник, регулирующих эмоциональное состояние участников коммуникации.

О.И. Матьяш [139 с. 108], раскрывая содержание метакоммуникации (коммуникации о коммуникации), описывают ее координирующие функции:

- комментарии к действиям другого – *«Ты меня не слушаешь!»*;
- прояснение смыслов друг друга, сообщение о своем восприятии – *«То, что я говорю, важно для тебя? Все ли понятно? Что из сказанного вызывает сомнение, интерес?»*;
- координация совместных действий – *«Давай обсудим поподробнее»*;
- обсуждение отношений – *«Что мешает нам прийти к единому мнению?»*.

Предваряя перечень техник активного слушания, важно подчеркнуть, что в коммуникативном процессе нельзя поставить равенство между двумя глаголами: *слушать и слышать*. Также необходимо упомянуть правило *«Когда Вы говорите, Вы не слушаете!!!»*.

Техники активного слушания:

1. *Безмолвное нерефлексивное слушание*, подтверждаемое киванием, междометиями;
2. *Техники постановки вопросов.*

Таблица 1

Техники постановки вопросов

Вопрос	Определение	Как сказать?
Закрытый	Вопросы предполагают одно- сложные ответы «Да», «Нет». Используются только в каче- стве контрольных вопросов	Все ли понятно из того, что я ска- зал? Есть ли у нас время?
Открытый	Вопросы начинаются со слов «Что?», «Как?», «Каким обра- зом?», «Где?», предполагают развернутый ответ и поддержи- вают диалог	Что вы имеете в виду, когда гово- рите о ...? Как вы это понимаете? Каким образом и где мы можем это использовать? Какой вариант для вас предпочти- тельнее?
Альтернатив- ный	Вопросы содержат варианты ответов и ставят человека в си- туацию выбора	Что для вас предпочтительнее: А или В?

Типы открытых и закрытых вопросов:

- информационные (снимают основную информацию);
- контрольные вопросы (проверяют, слушает ли, понимает ли?);
- ориентирующие, направляющие вопросы (*Каково ваше мнение по этому вопросу?*);
- встречные вопросы (*Чтобы ответить на ваш вопрос, хочу задать встречный.....*);
- провокационные вопросы (*Вы готовы рисковать?*);
- вопросы, открывающие взаимодействие (*Вы позволите мне предложить надежный вариант решения?*);
- вопросы, завершающие коммуникацию (*Смог ли я убедить вас в том, что...? Убедились ли вы, что...? Какие еще детали содержания темы для вас важны?*).

Типичными ошибками при постановке вопросов являются формулировки, начинающиеся со слов «Почему...?», «Почему вы не...?», «Как вы могли это сделать, сказать...?», «Зачем...?». Эти вопросы воспринимаются как нападение.

3. *Уточнение*— вопрос к слову, имеющему неопределенный смысл (*Что вы имеете в виду? Как вы это понимаете?*);

4. *Техники вербализации.*

Таблица 2

Техники вербализации

Техники вербализации	Определение	Как сказать?
Пересказ, «эхо»	Повторение ключевых слов, цитирование партнера	Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанных партнером
Перефразирование	Краткая передача сути сказанного	Если я Вас правильно понял, то...? Правильно ли я вас понимаю...? Вы хотите сказать....?
Интерпретация	Высказывание предположения об истинном значении сказанного	Вы, наверное, имеете в виду..., это так? Для тебя это означает..., это так?

5. Подведение итога взаимодействия: таким образом..., итак....

Техники, способствующие регуляции эмоционального состояния

Эмоциональные состояния, возникающие в процессе коммуникативного процесса, зачастую обуславливают степень достижения его результата. Импульсивность, эмоциональность и непоследовательность мешают участникам процесса управлять собой и коммуникацией. Эмоциональное напряжение может совершенно исказить ход общения. Достижение эффективности использования техник регуляции эмоционального состояния возможно только при соблюдении следующих условий: эмоциональный «штиль», вежливость, простота высказываний, краткость высказываний:

- открытое проявление уважения к партнеру: *«Я понимаю...»*;
- условное согласие (согласие с частью сказанного собеседником);
- проговаривание собственного состояния или отношения к тому, что происходит: *«Я сожалею..., Мне тоже не нравится...»*;
- проговаривание состояния или отношения партнера: *«Я вижу, для Вас это очень неприятно...»*;
- перевод конфликтной ситуации из настоящего времени в будущее: *«Что мы сможем предпринять, что можно сделать?»*;
- техники «вежливый отказ»: *«К сожалению я не смогу...»*, *«Боюсь, что невозможно...»*, *«Я вынужден сказать «Нет»*.

Регуляция эмоциональных состояний участников коммуникативного процесса является самой важной составляющей коммуникативной компетентности и, на наш взгляд, самой сложной в ее обретении, так как требует от личности каждодневного совершенствования, обращения к своему внутреннему миру, глубокой личностной рефлексии.

Техники аргументации

Открытое аргументированное влияние способствует развитию деловых отношений, формированию общего понятийного пространства, сохранению личностной целостности участников. Аргументация – это высказывание и обсуждение доводов в пользу предполагаемого решения или позиции с целью формирования или изменения отношения собеседника к данному решению. Аргумент является хорошо структурированной фразой, высказыванием, построенным по определенному закону и поэтому влияющим на когнитивную составляющую содержания коммуникативного процесса. Условия применения техник аргументации не отличаются от тех, которые соответствуют применению техник регуляции эмоционального состояния. Особенно важным является согласие партнеров слушать друг друга. Существует большое количество различных видов аргументации. Мы приводим некоторые из них, наиболее простые в освоении.

Таблица 3

Техники аргументации

Техника	Содержание	Как сформулировать?
Метод Сократа	Начало каждого шага доказательства со слов «Согласны ли вы с тем, что...?»	Согласны ли вы с тем, что объективный факт является самым весомым аргументом?
Техника «Ссылка на три причины»	Поск трех фактов, аргументов, свидетельствующих за или против	Это важно по трем причинам: во-первых..., во-вторых..., в-третьих....
Техника разделения аргументов	«Полностью согласен..., есть сомнения в том, что..., а что касается..., то я уверен...»;	Я полностью согласен, что эта техника выглядит немного громоздкой. Однако я сомневаюсь в том, что это является непреодолимым препятствием к ее усвоению. А что касается ее эффективности, то я полностью уверен в ее силе.
Информационный диалог	Прояснение позиции партнера и собственной позиции путем обмена вопросами и ответами	- Вопросы, направленные на выяснения сути дела: «Что мы должны сделать? Что является наиболее проблемным?» - Предложения по существу: «Предлагаю обсудить...», - Ограничение области обсуждения: «Предлагаю вернуться к существу дела...»
Конструктивная критика	Подкрепленное фактами обсуждение действий и результатов	Выражение сомнения в целесообразности: «Боюсь, что в настоящее время...»,

Выделяется группа причин неконструктивных взаимоотношений личности, которая лежит в области отсутствия представлений и навыков в организации взаимодействия, а также в трансляции неконструктивного опыта отношений, приобретенного в детстве: использование языка оскорблений, ненависти, стигматизации; использование неконструктивных речевых конструкторов: *приказы, команды, предупреждения, угрозы, поучения, наставления, советы, логическая аргументация, критика, порицание, ярлыки, стереотипы, постановка «диагноза», оценка, игнорирование чувств партнера, преуменьшение события, расследование, выяснение, сарказм*. В целом для неконструктивного взаимодействия характерна подавляющая стратегия контакта, доминирование, манипуляция, конкуренция.

Подводя итоги, можно сказать, что в коммуникативном процессе важны безоценочность, ориентация на проблему, цель взаимодействия, открытость, искренность, равноправие, гибкость как умение посмотреть на ситуацию глазами партнера. Приводим алгоритм конструктивного разрешения противоречий, который иногда называют матрицей взаимопонимания:

- Шаг 1. Выслушайте партнера до конца и признайте факты.
- Шаг 2. Присоединитесь к «теме». Согласитесь с правом человека иметь свою точку зрения.
- Шаг 3. Выразите понимание чувств и состояния партнера. Отрадите свое отношение к происходящему. Добейтесь снижения эмоционального «накала».
- Шаг 4. Задайте ряд уточняющих открытых вопросов, чтобы найти источник сопротивления, противоречия, возражения, раздражения (позвольте, разрешите мне узнать...). Используйте технику «эхо». Резюмируйте высказывания партнера.
- Шаг 5. Используйте аргументы, факты, техники вежливого отказа.
- Шаг 6. Предложите способ разрешения противоречия, новый вариант решения.
- Шаг 7. Дождитесь согласия партнера, еще раз подведите итоги обсуждения.

ПРИМЕР ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА НА ОСНОВАНИИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЛНОГО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Проектирование образовательных технологий, позволяющих достичь желаемых результатов в формировании субъектности обучающихся, становится актуальной задачей современной образовательной практики. В. И. Панов предлагает следующее понимание ключевой проблемы обучения, развития и разработки образовательных технологий на современном этапе развития российского образования [159, с. 3]. Оно заключается в том, что образовательные технологии должны соответствовать не только дидактическому содержанию учебного предмета, но и психологическим закономерностям развития учащихся. Традиционное обучение обеспечивает развитие учащегося по принципу приращения новых знаний и умений, анализируя при этом репродуктивные способы учебной деятельности (восприятие, запоминание и воспроизведение учебного материала). Творческая же природа психического развития раскрывается в условиях использования психодидактических технологий обучения.

В методических рекомендациях ФГОС по достижению образовательных целей в качестве технологической смысломотивирующей основы выделяется совместная учебная деятельность, которая является условием становления осознанной саморегуляции и субъектности учащегося. Асмолов и др., отмечают, что «...Под совместной деятельностью понимается особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между учителем и учениками, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения» [6, с. 107].

В рамках нашего исследования предпринята попытка создания методической модели обучения в соответствии с экопсихологическими этапами становления субъектности в курсе «Основы общей педагогики и психологии» для учащихся профильных психолого-педагогических 10 классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира. Первым основанием для разработки модели послужили методические рекомендации ФГОС по формированию УУД, в которых подчеркивается, что коллективно-распределенные формы

учебной деятельности создают смысломотивирующую основу перехода учащегося от практического к познавательному отношению к миру, являются основой становления осознанной саморегуляции и субъектности деятельности. Групповая работа во многом определяет образовательный эффект и создает условия для формирования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД.

Вторым основанием создания методической модели обучения была выбрана таксономия Бенджамина Блума, позволяющая ставить универсальные, не зависящие от предметного содержания, цели учебной деятельности. Таксономия содержит шесть уровней познавательной деятельности, которые являются универсальными по отношению к любому учебному предмету, гуманитарному или естественно-научному: *знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*. В зависимости от учебного предмета, учебные действия могут быть как внешними (предметными), так и внутренними (умственными). В таблице 1 Представляем учебные задания учебного модуля «Евразия» по курсу «Страноведение», разработанного учителем географии МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира С.Ю. Самсоновой с опорой на УМК О. А. Климанова, В.В. Климанов «География. Страноведение» 7 класс. Для каждого этапа модели становления субъектности были подобраны и разработаны учебные задания и предложены интерактивные технологии.

Таблица 1

Соотношение этапов экопсихологической модели и учебных целей таксономии Б. Блума

Этапы экопсихологической модели	Характеристики учебных целей	Учебные задания
1.1. Субъект перцептивных действий (Наблюдатель)	Знание: запомни, выдели в тексте (термины, незнакомые слова, действия), вспомни, выдели (термины, незнакомые слова, действия), назови, запиши, составь список, дай определение, подбери, расположи, покажи, исключи и др.	Запомните название крайних точек материка Евразия; Запомните значение площади материка Евразии; Познакомьтесь с планом характеристики географического положения (учебник, стр.83); определите ближайших соседей Евразии из числа других материков; составьте список морей, омывающих Евразию с севера, юга, запада и востока; дайте определение «Географическое положение материка»; запишите в тетрадь крупнейшие полуострова Евразии.

Этапы эко-психологической модели	Характеристики учебных целей	Учебные задания
1.2. Субъект подражательного действия (Подмастерье)	Понимание: повтори, скопируй, опиши, обсуди, определи место и др.	Повторите определение географических рекордные показатели природы материка Евразии (Самые высокие горы, самую глубокую впадину, самое «сухое» место, самое «влажное» место, самую длинную реку, самую большую равнину и др.); обсудите в парах, как влияет географическое положение на природу Евразии, создайте совместную ментальную карту, отражающую это влияние.
1.3. Субъект репродуктивных действий (Ученик)	Применение: используй, реши, дополни, построй, представь, докажи, измени, выбери, заверши, классифицируй, найди, продемонстрируй, спланируй, проиллюстрируй, проведи эксперимент, соотнеси, покажи, и др.	Используя карту «Климатические пояса», перечислите и запишите особенности климатических условий Евразии; вычислите примерную протяженность материка Евразии; дайте ответ на вопрос: в каких широтах лежит самая широкая часть материка? Дополните информацию в тетради о рекордах природы материка
1.4. Субъект продуктивных действий (Мастер)	Анализ: сравни, изучи, исследуй, приведи аргументы, докажи, опиши причины и следствия, задай вопросы, сделай обзор, и др.	Сравните особенности географического положения Евразии и других материков Земли, приведите аргументы уникальности природы материка Евразии, связанные с особенностями географического положения Евразии и сделайте вывод о географическом положении Евразии (работа в микрогруппах с визуализацией и презентацией результатов).
1.5. Субъект рефлексивных действий и действий контроля, критической оценки (Эксперт)	Оценка: проверь, сделай вывод, заключение, выскажи суждение, выдели критерии, оцени критически, сопоставь, исправь, испытай, критикуй, оспорь, подтверди, опровергни, отредактируй и др.	Оцените представленные презентации по 2 критериям: аргументированность и качество презентации (работа в микрогруппах); определите общие критерии, по которым можно назвать Евразию уникальным и большим материком (модерация группового обсуждения). Групповая дискуссия «Какой из океанов, Тихий или Атлантический, будет оказывать большее влияние на Евразию?»; создайте интеллект-карту «Что изменится в природе материка Евразии, если течение Гольфстрим повернет в обратную сторону?»

Этапы эко-психологической модели	Характеристики учебных целей	Учебные задания
1.6. Субъект продуктивной творческой деятельности (Творец)	Синтез: придумай, разработа́й, создай, спрогнозируй, выдвини гипотезу, сочини, предложи новые идеи, объедини, организу́й, спланируй, замени и др.	Сочините рассказ (сказку) о материке Евразии с использованием рекордов природы материка; создайте синквейн «Евразия»; создайте план виртуального путешествия по природным зонам материка (проектная деятельность); создайте мультимедийную презентацию об одном из уникальных природных объектов Евразии; выполните мини-проект на основе контурной карты Евразии, где будут отмечены наиболее привлекательные, уникальные природные объекты Евразии, с их кратким описанием; разработа́йте мультимедийный маршрут виртуального путешествия вокруг Евразии.

Приводим примеры учебных заданий по учебному модулю «Эмоциональная сфера личности» в учебном курсе «Основы педагогики и психологии» для учащихся профильных педагогических классов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира.

1. *Этап перцептивных действий:* знакомство с основными психологическими понятиями темы (работа с раздаточным материалом), пополнение глоссария в рабочих тетрадях. Знакомство со средствами диагностики эмоциональных состояний личности, «отзеркаливание» эмоциональных состояний (работа в парах).

2. *Этап подражательных действий:* работа в микрогруппах по созданию тестовых заданий по теме, обмен заданиями, проверка правильности формулировок заданий и ответов по теме (работа в минигруппах), калибровка эмоциональных состояний разных модальностей в процессе выполнения психогимнастических упражнений (работа в минигруппах).

3. *Этап репродуктивных действий (Ученик):* психогимнастические упражнения «Отгадай эмоцию», оценка проявлений эмоциональной экспрессии по предложенным маркерам. Заполнение протоколов наблюдения по предложенной схеме.

4. *Этап продуктивных действий (Мастер):* Учебная дискуссия «Карусель» или «Дополнительные мысли» [173, с. 72 – 73] в целях обсуждения проблемы регуляции эмоциональных состояний. Работа по созданию ментальных карт «Регуляция эмоциональных состояний» (работа в паре или

тройке), презентация результатов. Модерация процесса создания групповой интеллект-карты «Эмоциональный интеллект».

5. *Этап рефлексивного критического мышления* (Эксперт): Посещение урока в начальной школе, стороннее наблюдение за проявлением эмоций, фиксация педагогических приемов, способствующих поддержанию позитивного эмоционального фона урока. Подготовка в микрогруппах совместного отчета о выполненном исследовании. Создание проверочных тестов по модулю.

6. *Этап продуктивной творческой деятельности* (Творец): Групповые мини-проекты «Эмоциональная сфера учащихся младшего школьного возраста/подростков/юношей». Тренинг эмоционального интеллекта.

Еще раз отметим, что основная сложность в реализации психодидактического подхода заключается в том, что существующая система профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов обращена к содержательной стороне учебных предметов, а не к формированию умений и навыков в области интерактивной компетентности педагога, которая предполагает ориентацию педагога в многообразии интерактивных методов, знание законов групповой динамики и умение управлять ее развитием, умение использовать закономерности командной работы, умение регулировать напряженные отношения и конструктивно преодолевать разногласия, владение навыками активного слушания, конструктивной критики, управление потоками обратной связи.

В настоящий момент для педагогов разработана карта наблюдения для фиксации способов поведения, соответствующих разному уровню проявления субъектности, которая расположена ниже.

Таблица 2

Карта педагогического наблюдения за проявлениями субъектности учащихся

Критерии		Баллы	ФИ	ФИ
1.Выполняет задания на уроке	Н – наблюдает, как это задание выполняется другим учеником на доске;	1		
	П – смотрит, как это делают другие (сосед по парте), и повторяет за ними не задумываясь;	2		
	У – просит учителя проверить, спрашивает: «У меня правильно?»;	3		
	М – выполняет задание самостоятельно	4		
	Э – всегда замечает ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски;	5		
	Т – все время старается что-то предложить, сделать по-своему, неожиданное	6		

Критерии		Баллы	ФИ	ФИ
2.Вовремя контроль-ной работы	Н – наблюдает, как задания выполняется другим учеником	1		
	П – пытается списать ее решение у других или посмотреть шпаргалку	2		
	У – самостоятельно выполняет задания и ждет, что после проверки учитель укажет на допущенные ошибки;	3		
	М – самостоятельно выполняет и проверяет свое задание	4		
	Э – замечает ошибки, которые допускает сосед по парте	5		
	Т – на контрольных любит работать с нестандартными заданиями	6		
3.Подготовка к выступлению, презентации	Н – ему необходимо посмотреть, как это делают другие	1		
	П – готовит его по заданному образцу (шаблону, схеме, алгоритму)	2		
	У – готовит свое сообщение и просит учителя проверить его правильность	3		
	М – самостоятельно составляет план сообщения и излагает его в соответствии с этим планом	4		
	Э – анализирует выступления других, находит неточности	5		
	Т – демонстрирует нестандартный подход, интегрирует знания из разных областей	6		
4.Решает нестандартный вопрос, проблему, готовит проект	Н – старается найти подсказку, способ решения в справочной литературе	1		
	П- старается узнать, как ее решают другие, чтобы сделать также	2		
	У – предлагает свой вариант для проверки педагогу	3		
	М – ищет вариант решения и следует ему	4		
	Э – критически оценивает предложенные другими способы решения	5		
	Т – ищет нестандартный способ решения,	6		

Критерии	Баллы	ФИ	ФИ	
5.Выполняет действия контроля по отношению к выполненному заданию	Н –наблюдает за действиями других, сличает правильность ответа	1		
	П - спрашивает других о алгоритме выполнения и способах проверки, старается сделать так же	2		
	У – проверяет самостоятельно, но не вполне уверенно и нуждается в помощи, подсказке педагога	3		
	М – выполняет самостоятельно промежуточный и итоговый контроль	4		
	Э – способен выступить помощником педагога в оценке работ других учащихся	5		
	Т – демонстрирует субъективную удовлетворенность результатами работы	6		
6.Взаимодействие с одноклассниками	Н – наблюдает, как взаимодействуют между собой другие, не вступает в общение	1		
	П – ведет себя в отношении других стандартно, привычно, однотипно	2		
	У – в отношениях возникают случаи взаимного непонимания, готов исправлять ошибки	3		
	М – взаимодействует конструктивно	4		
	Э – испытывает интерес к анализу и оценке взаимоотношений	5		
	Т – прилагает усилия для развития отношений в классе	6		
7.Учебная мотивация	Н – нет ярко выраженных мотивов, учится, т.к. нужно учиться	1		
	П – социальный мотив, ходит в школу, как и его друзья	2		
	У – нравится получать хорошие оценки и похвалу учителя	3		
	М – мотивация достижения, хочет получить знания, хорошее образование	4		
	Э – присутствуют конкурентные мотивы, критичный ум, оценивает возможности, целесообразности	5		
	Т –ярко выраженная познавательная активность, интерес к новому, нестандартному	6		

Примечание: подсчет результатов осуществляется путем суммирования баллов в соответствии с маркерами высказываний (Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец) указанными в карте. Далее сумма по каждому маркеру делится на 7 (представлены семь учебных ситуаций). Степень выраженности каждой стадии располагается в пределах от 1 балла до 6 баллов.

КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ, ПРОЯВЛЯЮЩЕГОСЯ В ПОВЕДЕНИИ (ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ)

Выделяемые уровни сформированности эмоционально-ценностного отношения:

Низкий уровень:

неустойчивый опыт положительного поведения, который регулируется требованиями старших, или другими внешними стимулами.

Средний уровень:

самостоятельная регуляция деятельности. Поведение с разной эмоциональной окраской соответствует в целом нормам и требованиям социума.

Высокий уровень:

устойчивое социально привлекательное поведение, позитивная, эмоционально окрашенная деятельность, активная гражданская позиция.

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся, равно 24.

С помощью методики диагностируются три уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру:

Низкий уровень 0 – 12 баллов

Средний уровень 13 – 18 баллов

Высокий уровень 19- 24 балла

Критерии оценки

1.Отношение к Отечеству

3. Высокая степень интереса к истории и культуре большой и малой Родины, активная, позитивно окрашенная деятельность на благо родного города.

2. Неустойчивый интерес к истории и культуре, невысокая активность в созидательной деятельности.

1. Низкий интерес и равнодушие

0. Пренебрежительное отношение к истории, культуре. Негативно окрашенные поступки

2.Отношение к семье

3. Гордость и уважение по отношению к семье, знание «корней», стремится проводить больше времени с семьей, любит рассказывать о семье, семейных праздниках, традициях, родных. Любит приглашать к себе в гости товарищей.

2. Уважает, любит родных, но не стремится рассказывать о семье, редко приглашает в гости товарищей. Плохо знает историю семьи.

1. Демонстрация материальной зависимости от родителей, нет искреннего уважения к родным, отношения с родителями неровные.

0. Негативные эмоции по отношению к семье, избегание взаимодействия с родителями, яркий “конфликт поколений”.

3. Отношение к природе

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к природе и активную природоохранную деятельность, является участником экологических кружков, обществ.

2. Принимает участие в природоохранной деятельности, но не демонстрирует при этом высокой мотивации.

1. Равнодушен к миру, природоохранная деятельность регулируется взрослыми

0. Разрушительное поведение по отношению к природе

4. Отношение к культуре (искусству)

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к культурным артефактам и активную художественную деятельность, является участником кружков, обществ. Высокий уровень осведомленности в области литературы, музыки, живописи и др.

2. Принимает участие в мероприятиях, направленных на художественное, эстетическое развитие, но не демонстрирует при этом высокой мотивации. Осведомленность на среднем уровне.

1. Осведомленность в области искусств ниже среднего, взаимодействие с артефактами регулируется взрослыми

0. равнодушное поведение по отношению к артефактам, очень низкий уровень осведомленности

5. Политическая и правовая культура

3. Высокая степень информированности в политических и правовых вопросах, позитивное принятие правовых норм и законов. Высокая степень интереса, чувства сопричастности и личной ответственности за происходящие события в стране, городе, школе.

2. Хорошая осведомленность в политических и правовых вопросах, наличие собственных суждений, оценок по отношению к политическим событиям.

1. Невысокая осведомленность, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, требует контроля взрослых.

0. Низкий интерес и правовая грамотность, асоциальное поведение.

6. Отношение к собственности

3. Уважает свою и чужую собственность, бережно относится к школьному имуществу, активен в поддержании порядка и побуждает к этому других, демонстрирует эстетическое восприятие мира.

2. Внимателен, бережлив, ценит красоту, но не побуждает других. Но других не побуждает к сохранению и преумножению богатства и красоты окружающего мира.

1. В реализации позитивного отношения к собственности требует контроля взрослых.

0. Негативное, разрушительное отношение к своей и чужой собственности.

7. Отношение к учебной деятельности

3. Высокий интерес и мотивация, позитивная эмоциональная окраска учебной деятельности, творчество, выход за рамки урока в изучении материала, сотрудничество в процессе деятельности

2. Успешен в учебе, достаточная мотивация, направленная на собственное усвоение предмета, нет выхода за рамки урока.

1. Не проявляет выраженного интереса к учебной деятельности, «интеллектуальная лень», неустойчивые успехи в учебе.

0. Не успешен, ленив, отсутствие учебной мотивации.

8. Отношение к людям

3. Дружелюбие, эмоциональная насыщенность контактов, высокая культура общения, сотрудничество, уважение прав другого человека.

2. Вежлив, ровное, спокойное отношение к чужим интересам. Невысокая интенсивность контактов.

1. Отношения с другими неустойчиво, процесс общения требует контроля взрослых.

0. Эгоистичен, бестактен, драчлив.

9. Отношение к себе

3. Сформированная положительная самооценка, знает свои сильные и слабые стороны, оптимистичен, настроен на самосовершенствование, высокая степень саморегуляции, мотивация достижения, развитые рефлексивные способности, чувство собственного достоинства.

2. Неустойчивая самооценка, мотивация достижения, стремление к самосовершенствованию, невысокие рефлексивные способности.

1. Заниженная самооценка, тревожность, мотивация избегания неудачи, низкие рефлексивные способности.

0. Безволие, низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, остановка в личностном развитии.

Таблица 3

Критерии оценки степени сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру

Критерии оценки	Фамилия,								Ср.
1. Отношение к Отечеству									
Отношение к семье									
Отношение к природе									
Отношение к культуре (искусству)									
Политическая и правовая культура									
Отношение к собственности									
Отношение к учебе									
Отношение к людям									
Отношение к себе									
Среднее по каждому учащемуся									

Таблица 4

Карта педагогического наблюдения за степенью сформированности коммуникативных УУД

Критерии	Фамилия, имя									Ср.
1. Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение задавать открытые вопросы (как, что именно, когда, почему...)										
2. Умение отвечать на вопросы по существу, переспрашивать, если вопрос не понятен										
3. Краткое логичное изложение мыслей, умение объяснить события, происходящее										
4. Умение возражать, не соглашаться с точкой зрения, сомневаться. Аргументированное отстаивание точки зрения										
5. Отсутствие боязни ошибки										
6. Невербальный компонент общения в учебной деятельности, эмоциональная экспрессия как проявление включенности в учебный процесс										

Окончание табл. 4

											Ср.
7. Умение устанавливать отношения сотрудничества с одноклассниками в ситуации совместной деятельности, умение распределить ответственность											
8. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;											
9. Умение быть активным (не реактивным) в коммуникациях со сверстниками											
10. Умение конструктивно и объективно действовать в ситуации взаимного оценивания											
11. Способность к саморегуляции в коммуникативном процессе, умение разрешать конфликтные ситуации – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация											
12. Конструктивное управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера											
13. Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.											
Среднее по каждому											

Система оценивания

- 0 - критерий не выражен;
- 1 - критерий выражен частично;
- 2 - критерий выражен достаточно хорошо;
- 3 - выражен в высокой степени.

Таблица 5

Карта педагогического наблюдения за степенью сформированности познавательных УУД

[illegible]

Таблица 6

**Карта педагогического наблюдения за степенью
сформированности регулятивных УУД**

Критерии \ Фамилия, имя												Ср.
1. Умение поставить цель в индивидуальной деятельности												
2. Умение поставить цель в групповой деятельности и обсудить ее в группе												
3. Умение выделить цель урока, задания												
4. Умение прогнозировать/ предвосхищать результат деятельности												
5. Умение составить план деятельности (определение промежуточных целей с учетом конечного результата)												
6. Умение спланировать деятельность, выбрав наиболее адекватные способы достижения результата												
7. Способность корректировать собственную деятельность												
8. Степень развития рефлексивного мышления: способность оценить собственные действия, выделить то, в чем ошибался, а в чем был прав, успешен												
9. Объективная оценка процесса и итоговых результатов деятельности (выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения)												
10. Умение сопоставить полученный результат с целью, эталоном												
11. Умение объективно оценить ответ другого												
12. Умение дать оценку тому, что помогала, что мешало в процессе урока												
13. Способность к мобилизации сил и внутренних ресурсов												
14. Способность к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий»												
15. Среднее по каждому уч-ся												

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Если на уроке объединить ребят в небольшие группы и дать им общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, а за результат всей группы. Как правило, в классе 3 ряда – это 3 группы. Роли распределяются самими учащимися при обучении в сотрудничестве, учитель только может дать свои рекомендации. Например:

1. Контролёр следит за тем, чтоб все поняли задание.
2. Организатор организует работу, раздаёт подготовленный раздаточный материал.
3. Хранитель времени следит за временем.
4. Хранитель материала собирает материал.
5. Редактор следит за выполнением материала, корректирует его.
6. Протоколист записывает.
7. Докладчик предоставляет свой материал.
8. Эксперт обсуждает и оценивает предоставленный другими материал.

Учащиеся меняются ролями, они все могут быть экспертами или докладчиками в игре. В группах по 8 человек, их можно сократить.

Роль контролёра и организатора может выполнять учитель. Хранителем времени и хранителем материала может быть один учащийся и т.д.

Функция учителя: организовать сотрудничество и управлять поисковой работой учащихся. Учитель старается помочь, как старший коллега, организатор сотрудничества, консультант.

Варианты обучения в сотрудничестве.

1. Обучение в команде.

Этот метод уделяет особое внимание личной ответственности каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей, групповым целям и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) при постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой (проблемой, вопросом), подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого ученика состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый.

Вкратце обучение в команде сводится к трем основным принципам:

- 1) получение награды учащимися за совместную учебно-познавательную,

творческую и прочую деятельность учащихся в группе, команде. Они получают одну на всех награду в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы, поощрения и других видов оценки их совместной деятельности. Общая оценка работы группы складывается из оценки формы общения учащихся в группе с результатами работы;

2) личная (персональная) ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме;

3) равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам равные возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и слабый ученики могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную "планку".

2. Индивидуально-групповая работа при организации обучения в сотрудничестве.

Например, ученики разбиваются на группы по четыре человека (обязательно разные по уровню обученности, девочки и мальчики). На уроке по теме «Наука и техника» учитель предлагает ученикам в группах закрепить эту тему, постараться разобраться, понять все детали. Организуется работа по формированию ориентировочной основы действий. По теме «Наука и техника» учащиеся получают домашнее задание: сформулировать пять вопросов для викторины.

Для составления вопросов викторины по теме «Наука и технология» к Дню науки учащиеся 8 классов объединяются в три группы: учёные, открытия и изобретения. Нужно задать каждому 5 вопросов или закончить предложения, выбрав правильный вариант ответа один из трёх.

Задание выполняется по частям (каждый ученик выполняет свою часть). На один вопрос нужно дать три ответа, один из которых будет правильным.

На уроке выполнение каждого задания объясняется каждым учеником и контролируется всей группой. Каждая группа вычеркивает повторя-

ющиеся вопросы и записывает новую информацию. Презентация викторины с предыдущего года может быть образцом.

После выполнения заданий всеми группами, даётся тест на проверку понимания нового материала. Учащиеся выполняют задания теста индивидуально, вне группы, каждый ученик получает оценку, и его отметка не влияет на результаты группы. Тестом становится викторина, созданная самими учащимися.

3. Командно-игровая работа.

Учитель объясняет новый материал, а затем организует групповую работу - соревновательный турнир между командами. За "турнирными столами" сидят по четыре ученика за каждым столом, они получают свои вопросы и задают их сначала членам своей команды, а потом другой команды. Задача каждого - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащимися вычёркиваются повторяющиеся, некорректные и не по теме вопросы. Один правильный вопрос – один балл.

Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победителем турнира с соответствующим награждением. Пятёрки могут быть поставлены всем членам-победителям за "турнирным столом". На втором уроке каждый учащийся индивидуально отвечает на вопросы викторины и получает оценку.

4. "Пила -2" (Jigsaw).

Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, при работе над темой «Биография» можно выделить различные подтемы: ранние годы жизни, первые достижения, средние и последние годы жизни. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется "встречей экспертов". Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Разумеется, все общение ведется на иностранном языке. Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся кривно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе, который проводится фронтально, учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме. Причем вопросы задает не только и даже не столь-

ко учитель, сколько члены других групп. Ученики одной группы вправе дополнять ответ своего товарища так, как считают нужным. Дополнения учитываются в общий зачет. Но и вопросы других групп также идут в зачет этим группам. Причем учитель ведет учет баллов, объявляя лишь конечный результат, чтобы не превращать само обсуждение, дискуссию в способ зарабатывания баллов. Это должно быть вполне естественное обсуждение, стимулируемое учителем лишь в крайних случаях, когда это не удастся сделать самим учащимся.

5. "Пула -2"(Jigsaw-2).

Предусматривает работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работает над одним и тем же материалом (например, знакомится с базовым текстом по теме «Путешествие» печатным или звуковым). Но при этом каждый член группы получает свою подтему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Затем проводятся встречи экспертов из разных групп. В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты учащихся суммируются. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

6. *Learning Together* (Учимся вместе).

Класс разбивается на однородные (по уровню обученности) группы в 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Например, весь класс работает над той же темой «Путешествие». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия. Тогда каждой группе дается задание подготовить свою часть: разработать программу пребывания группы туристов или официальной делегации в конечной точке маршрута; заказать билеты для всей группы, гостиницу; подготовить багаж и т.д. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. По ходу работы группы общаются между собой в процессе коллективного обсуждения, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая друг другу вопросы. Надо иметь в виду, что вся лексика, необходимая по теме, усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Поэтому на данном уроке идет чисто речевая практика, коммуникативная деятельность. Основные принципы: награды - всей команде, индивидуальный подход, равные возможности - работают и здесь.

Это лишь некоторые элементы, в распоряжении учителя большой спектр форм, методов и педагогических приёмов. Сотрудничество предполагает ориентацию на приоритет совершенствующейся социально успешной личности, способной постоянно адаптироваться к изменяющимся условиям.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ МАСТЕР-КЛАССОВ

Мастер-класс как технология обучения имеет следующие черты:

- это открытая педагогическая система, позволяющая демонстрировать новые возможности педагогики развития и свободы, показывающая способы преодоления консерватизма и рутины.

- это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру.

- отличается от других форм трансляции опыта, тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны преподавателя (мастера, практика).

- это главное средство передачи концептуальной новой идеи своей (авторской) педагогической системы. Преподаватель как профессионал на протяжении ряда лет вырабатывает индивидуальную методическую систему, включающую целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, мероприятий, собственные «ноу-хау», учитывает реальные условия работы с различными категориями обучающихся и т.п.

- это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

- это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи.

Вывод особенностей мастер-класса:

- 1) новый подход к философии обучения, нейтрализующий устоявшиеся стереотипы;

- 2) метод самостоятельной работы в малых группах, позволяющий провести обмен мнениями;

- 3) создание условий для включения всех в активную деятельность; 4) постановка проблемной задачи и решение ее через проигрывание различных ситуаций;

5) приемы, раскрывающие творческий потенциал, как преподавателя (мастера, практика), так и участников мастер-класса;

6) формы, методы, технологии работы должны предлагаться, а не навязываться участникам;

7) процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание;

8) форма взаимодействия –сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.

Тематика мастер-классов включает обзор актуальных проблем и технологий, различные аспекты и приемы использования технологий, авторские методы применения технологий на практике и др. Задачи мастер-класса:

- передача преподавателем (мастером, практиком) своего опыта путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности;

- совместная отработка методических подходов преподавателя (мастера, практика) и приемов решения поставленной в программе мастер-класса проблемы;

- рефлексия собственного профессионального мастерства участниками мастер-класса;

- оказание помощи участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования. В ходе мастер-класса участники:

- изучают разработки по теме мастер-класса; участвуют в обсуждении полученных результатов;

- задают вопросы, получают консультации; предлагают для обсуждения собственные проблемы, вопросы, разработки;

- высказывают свои предложения по решению обсуждаемых проблем.

Алгоритм технологии мастер-класса:

1. Презентация педагогического опыта преподавателем (мастером, практиком):

- кратко характеризуются основные идеи технологии;

- описываются достижения в работе;

- доказывается результативность деятельности обучающихся, свидетельствующая об эффективности технологии;

- определяются проблемы и перспективы в работе преподавателя (мастера, практика).

2. Представление системы учебных занятий:

–описывается система учебных занятий в режиме презентуемой технологии;

–определяются основные приемы работы, которые мастер будет демонстрировать слушателям.

3. Проведение имитационной игры:

– педагог-мастер проводит учебное занятие с обучающимися, демонстрируя приемы эффективной работы с обучающимися;

– обучающиеся одновременно играют две роли: обучающихся экспериментального класса и экспертов, присутствующих на открытом занятии.

4. Моделирование:

– педагог и обучающиеся выполняют самостоятельную работу по конструированию собственной модели учебного занятия в режиме технологии педагога-мастера;

– мастер выполняет роль консультанта, организует самостоятельную работу обучающихся и управляет ею; –мастер совместно с обучающимися проводит обсуждение авторских моделей учебного занятия.

5. Рефлексия: – проводится дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей.

Во взаимоотношениях с коллегами мастер должен применять определенный стиль, проявляя свои личностные качества такие, как коммуникативность, общекультурное развитие, интеллигентность, взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, волю, темперамент и др.

Авторская технология передаётся путём примера, подражания через:

– речь и голос (тон, сила, выразительность, дикция, интонация, техника речи);

– мимику, жест, управление эмоциями, чтение эмоционального состояния на лице;

– пантомимику (осанка, умение стоять, сидеть, наблюдать за поведением участников);

– умение сосредоточиться на предмете разговора, владение мнемотехникой, аутогенной тренировкой, отсутствие скованности;

- искусство общения: психологическая избирательность, способность к педагогическому вниманию, эмпатия;

- педагогическую импровизацию;

– умение работать по плану «в голове», привлекать личный опыт, управлять незапланированными ситуациями;

– психологическую зоркость, умение вычислять «гениев» и поддерживать «отстающих»;

– коммуникативную культуру, умение вести диалог (дискуссию), чувство времени.

Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса:

–*Презентативность*. Выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования.

–*Эксклюзивность*. Ярко выраженная индивидуальность (масштаб и уровень реализации идей). Выбор, полнота и оригинальность решения инновационных идей.

–*Прогрессивность*. Актуальность и научность содержания и приемов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта.

–*Мотивированность*. Наличие приемов и условий мотивации, включения каждого в активную творческую деятельность по созданию нового продукта деятельности на занятии.

–*Оптимальность*. Достаточность используемых средств на занятии, их сочетание, связь с целью и результатом (промежуточным и конечным).

–*Эффективность*. Результативность, полученная для каждого участника мастер-класса. Каков эффект развития? Что это дает конкретно участникам? Умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.

–*Технологичность*. Четкий алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), наличие оригинальных приемов актуализации, проблематизация, приемы поиска и открытия, удивление, озарение, рефлексия (самоанализ, самокоррекция).

–*Артистичность*. Возвышенный стиль, педагогическая харизма, способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.

–*Общая культура*. Эрудиция, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

Этапы мастерских:

- индукция,
- самоконструкция,
- социоконструкция,
- панель,
- социализация,
- разрыв, слово мастера,
- рефлексия.

Индукция организация учителем проблемной ситуации, создание эмоционального настроя, включение личного отношения к предмету обсуждения и подсознания обучающегося. На этапе индукции в качестве содержательной основы заданий предпочтительны реальные образовательные объекты, изучение которых создает чувственный образ, позволяет выдвинуть идеи, установить связи, свойства, причины и закономерности. Образовательными продуктами могут быть понятия, идеи, решения задач, схемы, тексты, суждения, объяснения явлений и т.п.

Самоконструкция - этап индивидуальной работы по постановке вопросов, формулировке целей, оценке ситуации; выдвижению обучающимися индивидуальных гипотез, выполнению проектов, объяснению фактов и явлений, решению задач и т.п. На данном этапе обучающимися выполняются различные задания: связанные непосредственно с изучаемым учебным материалом (образовательные объекты, известные методы решения задач и др.); эвристические (на создание собственных образовательных продуктов, на развитие известных положений, на подтверждение высказанные со-учениками идей и предложений); связанные организацией самого учебного процесса (планирование целей, определение этапов работы и др.).

Социоконструкция - работа в парах, группах по выполнению заданий мастера. Она может следовать за индуктором или ей может предшествовать самоконструкция. На этом этапе могут применяться те же задания, как и для индивидуальной работы. Взаимодействие с другими обеспечивает расширение источника; опыта, идей за счет увеличения числа участников размышляющих над проблемой. Здесь чрезвычайно важный момент представление своих мыслей и идей группе. У каждого обучающегося в группе рождается ответственность за общее дело. Продуктом работы в паре или группе является общий вариант решения, проект, конспект, схема и т.п.

Социализация - общее обсуждение того, что сделано индивидуально, в паре, в группе; рассмотрение гипотез и точек зрения. Это обсуждение может быть организовано на основе афиширования представленных работ обучающихся и мастера (текстов, схем и т.д.) всей аудитории (устная их презентация или вывешивание афиш) и ознакомление с ними всех участников мастерской. При этом обучающиеся ходят от афиши к афише, смотрят, размышляют, обсуждают. Здесь может возникнуть ситуация неопределенности.

Разрыв сопоставление обучающимися своих работ с аналогичными работами, с научными текстами (культурно-историческими образцами) и внутреннее осознание участниками мастерской неполноты своих знаний,

что приводит к эмоциональному конфликту, познавательной напряженности и потребности в получении нового знания. Ситуация разрыва создает предпосылки для принятия обучающимися решения о продолжении своей деятельности:

- 1) развитии своего образовательного продукта (если он оказался идентичным культурно-историческому аналогу);
- 2) преобразовании своего продукта;
- 3) отказе от своей разработки и принятия предложенного на данном этапе мастерской варианта.

Рефлексия переживаемый в мыслях и (или) чувствах процесс осознания субъектом своей деятельности. Это отражение чувств, возникших у обучающихся в ходе мастерской, приводящее к усовершенствованию дальнейшей работы мастера и обучающихся; это анализ успеха и неуспеха на каждом этапе мастерской, это осознание конфликта в самом себе и разрешение этого конфликта в результате его преодоления. В процессе рефлексии проводится разнообразная мыслительная работа: могут обсуждаться и фиксироваться способы деятельности, которые применялись на мастерской и которые освоили обучающиеся; осознаются те образовательные продукты, которые созданы отдельными обучающимися в группах и всей аудиторией; обозначаются нерешенные проблемы, очерчивается «область незнания»; принимаются решения о дальнейшей поисковой деятельности: отбираются темы проектов, предлагаются вопросы для изучения и обсуждения и т.п.

Панель - фронтальное обсуждение возникшей проблемы. На панели все желающие высказываются, по сути, скажем, новой проблемы; нового видения объекта изучения; тех чувств, которые возникли на мастерской. Данный элемент мастерской может быть включен на различных этапах.

Возможные алгоритмы мастерских:

Алгоритм 1. Индукция - самоконструкция – социоконструкция - социализация - афиширование - разрыв - рефлексия.

Алгоритм 2. Индукция - панель - работа с литературой - обсуждение в парах, а затем в группах - постановка вопросов - выбор группой вопроса для исследовательской работы - понимание проблемы каждым - социализация в группе - поиск гипотезы каждым - выбор наиболее вероятной гипотезы в группе - социализация - планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы - представление выводов - коррекция - обмен проблемами - оценка каждой группой представленных им выводов и возможности их использования при решении поставленной проблемы (социализация).

Алгоритм 3. Слово мастера - индивидуальная работа с полученной информацией - работа с литературой - составление и сбор вопросов по изученной теме - выбор вопроса каждой группой - работа с литературой - панель - слово мастера - формулирование выводов - социализация.

Алгоритм 4. Индуктор - создание модели объекта, понятия, действия, схемы, рисунка - описание свойства продукта - обмен описаниями - воспроизведение модели по описанию - обмен построенными моделями - уточнение описания модели - слово мастера - использование на практике каждым из участников группы - обмен заданиями в группе - выделение условий правильного выполнения задания - обмен заданиями и моделями к ним между группами - корректировка моделей.

Алгоритм 5. Мастер предлагает 2-3 темы - выбор - каждый просматривает литературу по выбранной теме, формулирует проблему исследования - обнародование проблемы - каждый выясняет все, что он знает по этой проблеме - создание групп по схожим проблемам - формулирование общей темы исследования - создание банка данных - план исследования - работа по плану индивидуальная, парная, групповая - обсуждение в группе - оформление первого результата - представление - каждая группа, после знакомства с результатами исследования других групп, составляет для них задание (мастер также) - работа над заданиями - оформление и представление второго результата исследования - индивидуальное размышление о проблеме - подготовка и оформление индивидуальных результатов.

Алгоритм 6. Разговор в группах по новой теме - панель - в группах привести пример нового понятия - группы обмениваются примерами, дают их обоснование, предлагают решения проблем, связанных с новым понятием - группы получают свои примеры с обоснованием, которое предложили их соседи - коррекция - группы представляют свои примеры - вопросы других групп - коррекция - группы говорят о тех моментах, которые они исправили - каждый записывает в своей тетради всю необходимую информацию.

КОЛЛЕКЦИЯ ЦИФРОВЫХ И ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

1.	Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Коллекция разнообразных ЦОР в различных форматах	http://www.school-collection.edu.ru
2.	Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.	http://fcior.edu.ru
3.	Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Каталог ЭОР для учителей-предметников	http://window.edu.ru
4.	Электронные образовательные ресурсы. Планы-конспекты уроков, коллекция ЭОР	http://eorhelp.ru
5.	Всероссийский конкурс педагогического мастерства по применению ЭОР в образовательном процессе. Материалы участников конкурса могут быть полезны учителю	http://www.konkurs-eor.ru/materials
6.	Российский образовательный портал. Коллекция ЦОР	http://www.school.edu.ru
7.	ПЕДСОВЕТ.ORG. Медиатека, включающая ЦОР и методические разработки	http://pedsovet.org/m
8.	Начальная школа - детям, родителям, учителям. Библиотека ресурсов для учителя начальной школы	http://www.nachalka.com
9.	Сеть творческих учителей. Библиотека методик проведения уроков и готовых учебных проектов	http://www.it-n.ru
10.	Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества. Коллекция ЦОР	http://www.openclass.ru
Ресурсы, осуществляющие дистанционное образование		
11	Московский институт открытого образования	http://mioo.seminfo.ru http://eor.it.ru/eor http://eois.mskobr.ru/
12	Образовательная программа Intel «Обучение для будущего».	http://www.iteach.ru
13	Интернет университет информационных технологий	http://www.intuit.ru
14	Изучение приложений Office при помощи учебных курсов для самостоятельного обучения и видеозаписей	http://office.microsoft.com/ru-ru/training/FX100565001049.aspx
15	Skillopedia.Ru – видео энциклопедия знаний помогающая людям учиться новому. Уроки, дистанционное обучение, видеокурсы и тренинги	http://www.skillopedia.ru
16	Образовательная инициатива Microsoft «Твой курс».	http://ycdl.ph-int.org/
17	Модульные курсы по различным тематикам.. Платно.	http://www.specialist.ru/
18	Более 300 авторизованных IT-курсов по различным продуктам и направлениям. Платно.	http://www.softline.ru/

19	Дистанционное образование в МГУ	http://www.msu.ru/study/dist-learn.html
20	ИнтерОбуч. Портал дистанционного обучения.	http://www.interobuch.ru/
21	«Открытый Колледж» – образовательный Internet-портал, включающий обучение школьников (математика, физика, астрономия, химия, биология и другие предметы) и курсы для профессионального образования	http://college.ru/
22	Центр дистанционного образования «Эйдос». Платно	http://eidos.ru
23	Всероссийский инновационный образовательный портал ВСЕ-ЗНАНИЯ.РФ	http://все-знания.рф
Ресурсы в помощь учителю		
24.	Федеральный институт педагогических измерений	http://www.fipi.ru/view
25.	Федеральный портал Российского образования	http://www.edu.ru/
26.	Информационно-коммуникационные технологии в образовании	http://www.ict.edu.ru/
27.	Сеть творческих учителей	http://www.it-n.ru/
28.	Интернет – государство учителей	http://intergu.ru/
29.	Уроки.Net	http://www.uroki.net/docinfo.htm
30.	Клякса.Net	http://www.klyaksa.net/
31.	Газета «Информатика» издательского дома «Первое сентября»	http://inf.1september.ru/
32.	Журнал «Информатика и образование»	http://infojournal.ru/journal/info/
33.	Методическая копилка учителя информатики	http://www.metod-kopilka.ru/
34.	Учебный курс flash-анимация	http://flash.lutskiy.ru/
35.	Виртуальный компьютерный музей	http://www.computer-museum.ru/index.php
36.	Издательство «Бином»	http://www.lbz.ru/
37.	Олимпиады по информатике	http://www.olympiads.ru/
38.	Право в сфере образования	http://zakon.edu.ru/
39.	Стандарты общего образования нового поколения	http://standart.edu.ru/
40.	Примерные программы основного общего образования	http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/3837/
41.	Официальный сайт ЕГЭ	http://www.ege.edu.ru/
42.	Портал информационной и технической поддержки СПО	http://www.spohelp.ru/
43.	Gimp – графический редактор	http://www.gimp.org/
44.	Pinta - растровый графический редактор, отлично подходящий для уроков информатики.	http://pinta-project.com/
45.	Inkscape - свободный векторный графический редактор	http://inkscape.org/
46.	Тесты по информатике	http://www.junior.ru/ww

		wexam/
47.	Информатика и ИКТ в образовании	http://www.rusedu.info/
Ресурсы в помощь для осуществления проектной и исследовательской деятельности		
48	Портал, посвященный исследовательской деятельности	http://www.researcher.ru/
49	Сайт конкурса мультимедийных, проектных исследовательских работ «Грант Префекта ЦАО для школьников»	http://www.grant-prefekta.ru
50	Сайт городской конференции «ПОИСК-НИТ»	http://poisk-nit.ru/
51	Сайт всероссийского открытого конкурса исследовательских работ им. В.И. Вернадского	http://vernadsky.info/
52	Электронный образовательный журнал для старшеклассников и учителей «Потенциал»	http://potential.org.ru/
53	Интернет-портал журнала «Техника молодежи»	http://www.technicamolodezhi.ru/
54	Научно-образовательный журнал «Компьютерра»	http://www.computerra.ru/
55	Интернет-портал о научно-техническом творчестве	http://4nttm.ru/
Ресурсы популярного программного обеспечения		
56	NetOp School. Программный комплекс, предназначенный для организации обучения в компьютерных классах	http://www.netop.ru/
57	ABBYY. переводчик, словарь, распознавание текста	http://www.abbyy.ru/
58	PROMT. Система профессионального перевода.	http://www.promt.ru/
59	Pinnacle Studio. Видеоредактор	http://www.pinnaclesys.ru/
60	ПО ACDSee Photo Manager 12 Full Version Educational/Government. программа для работы с изображениями и иллюстрацией	http://www.acdsee.com/
61	QuarkXPress Passport. Мощная издательская система, обладающая интуитивным интерфейсом и расширенным набором инструментов для обработки текста	http://www.quark.com/
62	Adobe. графические редакторы	http://www.adobe.com/ru/
63	Sony Vegas Movie Studio. создание видео, работа со звуком	http://www.sonycreativesoftware.com/moviestudiope
64	Childwebguardian. программа для ограничения доступа детей к интернету	http://childwebguardian.ru/
65	TheBat!. Программа для работы с электронной почтой, обеспечивающая быстроту и эффективность деловой и персональной переписки	http://www.ritlabs.com/ru/products/thebat/
66	NERO. программа для записи дисков CD, DVD	http://www.nero.com/rus/
67	Winamp. медиаплеер	http://www.winamp.com/

Ресурсы по использованию свободно распространяемого ПО		
68	Электронное обучение. Moodle, Караганда, КарГТУ	http://cde.kstu.kz/courses/
69	Федеральный центр инновационно-образовательных ресурсов. Проект федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) направлен на распространение электронных образовательных ресурсов и сервисов для всех уровней и ступеней образования.	http://fcior.edu.ru/
70	Сайт энтузиастов открытого образования. Сайт посвящен движению ООР (открытые образовательные ресурсы) и идеям открытого образования.	http://oer.snosakhgu.ru/
71	Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Каталог образовательных интернет-ресурсов и полнотекстовой электронной учебно-методической библиотеке для общего и профессионального образования.	http://window.edu.ru
72	Дистанционное образование в МГУ.	http://www.distance.msu.ru/2009/10/blog-post_4895.html
73	Сетевые образовательные сообщества. Проект «Развитие электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями»	http://www.openclass.ru/
74	Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов	http://school-collection.edu.ru/

Учебное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна
ДРОЗД Карина Владимировна

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебно-методическое пособие

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 11.05.21.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 22,55. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.