

- Педагогические технологии
- Содержание
- Предисловие
- Содержание учебного материала
- Примерный тематический план
- Тема 1. Технологизация образовательного процесса и педагогической деятельности
- Тема 2. Теоретические основы педагогических технологий
- Тема 3. Технологические основы педагогической диагностики
- Тема 4. Педагогические технологии авторских школ, авторские технологии и методики в истории образования
- Тема 5. Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения
- Тема 6. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения
- Тема 7. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе
- Тема 8. Эффективные воспитательные практики и технологии
- Тема 9. Планирование и организация воспитательной работы в учреждении общего среднего образования
- Заключительная диагностика результатов освоения учебной дисциплины
- Глоссарий



Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина»

Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Электронный учебно-методический
комплекс



Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2024

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Электронный учебно-методический комплекс



Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2024

Об издании – 1, 2

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Содержание учебного материала

Примерный тематический план

Тема 1. Технологизация образовательного процесса и педагогической деятельности

Практическое занятие 1. Технологическая компетентность педагога как условие технологизации образовательного процесса

Тема 2. Теоретические основы педагогических технологий

Практическое занятие 2. Классификация педагогических технологий. Технологические аспекты деятельности педагога

Тема 3. Технологические основы педагогической диагностики

Практическое занятие 3. Педагогическая диагностика как компонент педагогической деятельности и технология

Практическое занятие 4. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя

Тема 4. Педагогические технологии авторских школ, авторские технологии и методики в истории образования

Тема 5. Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения

Практическое занятие 5. Психолого-педагогические и технологические аспекты личностно ориентированного и развивающего обучения

Тема 6. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Практическое занятие 6. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Практическое занятие 7. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Практическое занятие 8. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Тема 7. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе

Тема 8. Эффективные воспитательные практики и технологии

Практическое занятие 9. Воспитательные технологии как педагогическое средство

Практическое занятие 10. Гуманистические воспитательные технологии

Практическое занятие 11. Технологии формирования ученического коллектива и организации коллективной творческой деятельности

Тема 9. Планирование и организация воспитательной работы в учреждении общего среднего образования

Практическое занятие 12. Планирование воспитательной работы в учреждении общего среднего образования

Практическое занятие 13. Проектирование форм воспитательной работы классным руководителем

Заключительная диагностика результатов освоения учебной дисциплины

Итоговые тестовые задания

Примерный перечень вопросов для подготовки к зачету

Глоссарий

ПРЕДИСЛОВИЕ

Важнейшим компонентом системы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности выступает учебная дисциплина «Педагогические технологии», продолжающая цикл психолого-педагогических дисциплин в системе многоуровневого педагогического образования. Место учебной дисциплины «Педагогические технологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов определяется тем, что она по содержанию имеет практико-ориентированную направленность и ее изучение осуществляется на основе междисциплинарных связей и преемственности с такими учебными дисциплинами, как «Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Инновационные практики в образовании», а также с методиками преподавания отдельных учебных предметов по специальности студентов.

В соответствии с Типовой учебной программой (утверждена 10.06.2022, регистрационный № ТД-А.734/тип.) и учебными программами учреждения высшего образования по данной учебной дисциплине для специальностей 6-05-0113-04 Физико-математическое образование (Математика и информатика; Физика и информатика), 6-05-0113-01 Историческое образование, 6-05-0113-03 Природоведческое образование (Биология и химия), 7-07-0114-01 Специальное и инклюзивное образование целью ее изучения являются углубление знаний и умений будущих педагогов в области теории и методики обучения и воспитания, формирование у них основ технологической компетентности, способствующей повышению эффективности образовательного процесса в условиях развивающейся инклюзивной информационной образовательной среды.

Задачи изучения указанной дисциплины направлены на освоение студентами знаний о сущности технологизации образовательного процесса, основных характеристиках педагогических технологий, условиях реализации эффективных технологий в образовательном процессе с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и специфики учебного предмета; формирование у студентов умений и навыков выбирать и применять определенную образовательную технологию на учебных занятиях (уроках) и в воспитательном процессе; освоение студентами опыта проектирования процессов обучения и воспитания с использованием эффективных педагогических технологий; формирование умений диагностики образовательных результатов.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогические технологии» студент должен знать: сущностные характеристики технологизации образовательного процесса, основные классификации педагогических технологий, особенности традиционного и технологического подходов к организации образовательного процесса; сущность эффективных личностно ориентированных технологий обучения, условия их использования в современной образовательной среде в ходе обучения и воспитания; характеристики основных эффективных педагогических технологий, позволяющих повысить проблемно-исследовательский уровень учебной деятельности и создать условия для развития компетенций учащихся в образовательном процессе; технологические основы педагогической диагностики, ее функции и методы, требования к диагностическому инструментарию и процедуре диагностики;

уметь: проектировать процесс обучения и воспитания с применением определенных педагогических технологий с учетом специфики учебного предмета, индивидуальных особенностей обучающихся, условий информационно-образовательной среды; применять информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе; проектировать систему воспитательной работы с учащимися, организовывать и осуществлять проведение социально и личностно значимых воспитательных мероприятий и дел различной направленности; разрабатывать и (или) использовать в рамках определенных педагогических технологий диагностический инструментарий для измерения результатов обучения и воспитания, в том числе компетенций обучающихся;

владеть: умениями освоения эффективных педагогических технологий и применения их в образовательном процессе, разработки и реализации учебно-исследовательских проектов, адаптации эффективных педагогических практик в своей профессионально-педагогической деятельности.

Электронный учебно-методический комплекс (далее – ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогические технологии» предлагается в качестве дидактического средства организации самостоятельной или под руководством преподавателя (аудиторной и внеаудиторной) работы студентов по освоению знаний и умений по дисциплине и овладению первоначальным опытом их практического применения в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования.

В данном ЭУМК представлено содержание учебной дисциплины «Педагогические технологии» и учебно-методическое обеспечение его освоения студентами. Проектирование содержания ЭУМК осуществлялось на основе культурологического, аксиологического, компетентностного, технологического подходов к проектированию содержания образования в учреждениях высшего образования. Содержание дисциплины структурировано по темам.

В ЭУМК включены: предисловие; содержание учебного материала в рамках тем; примерный тематический план изучения дисциплины; курс лекций по дисциплине; практический раздел (методические разработки практических занятий); учебно-методические материалы для самостоятельной работы студентов, а также для итогового контроля (самоконтроля) знаний и умений по дисциплине. Материалы лекций по каждой теме наряду с их содержанием включают: требования к компетентности, перечень основных вопросов, список рекомендуемой литературы, вопросы и задания для самоконтроля.

Материалы для подготовки и проведения практических занятий представлены перечнем вопросов для изучения и обсуждения, списком рекомендуемой литературы для подготовки к занятию и самостоятельной работы, учебно-исследовательскими, компетентностно ориентированными заданиями и иными учебно-методическими материалами.

В качестве педагогического инструментария формирования у будущих учителей профессионально-педагогической, в том числе технологической, компетентности в ЭУМК предлагаются продуктивные методы и технологии обучения, например, технологии проблемного, проектного, личностно ориентированного обучения, развития критического мышления, рефлексии, методы работы с литературными источниками, выполнение компетентностно ориентированных заданий, тестирование, информационно-коммуникационные технологии и др.

Общее количество часов, отводимое на изучение дисциплины «Педагогические технологии» для всех вышеназванных специальностей (кроме 7-07-0114-01 Специальное и инклюзивное образование) при дневной и

заочной формах получения высшего образования, составляет 108 часов, из них при дневной форме получения образования: аудиторных – 46 часов, в том числе 20 часов – лекционные занятия, 26 часов – практические занятия; при заочной форме получения образования: аудиторных – 16 часов, в том числе 8 часов – лекционные занятия, 8 часов – практические занятия. Форма промежуточной аттестации – зачет в 4 семестре.

Для специальности 7-07-0114-01 Специальное и инклюзивное образование общее количество часов, отводимое на изучение учебной дисциплины при дневной и заочной формах получения высшего образования, составляет 108 часов, из них при дневной форме получения образования: аудиторных – 50 часов, в том числе 22 часа – лекционные занятия, 28 часов – практические занятия; при заочной форме получения образования: аудиторных – 12 часов, в том числе 6 часов – лекционные занятия, 6 часов – практические занятия. Форма промежуточной аттестации – зачет во 2 семестре.

Об авторах ЭУМК:

Е. Ф. Сивашинская, доцент кафедры педагогики УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», кандидат педагогических наук, доцент (предисловие, содержание ЭУМК, содержание учебного материала по дисциплине (кроме темы 7), примерный тематический план, курс лекций (темы 1–6, 8, 9), практический раздел (методические разработки практических заданий), примерный перечень вопросов для подготовки к зачету, итоговые тестовые задания (кроме тестовых заданий по теме 7), общая редакция);

В. Н. Пунчик, профессор кафедры молодежной политики и социокультурных коммуникаций ГУО «Республиканский институт высшей школы», кандидат педагогических наук, доцент (содержание учебного материала по дисциплине по теме 7, курс лекций (тема 7), итоговые тестовые задания по теме 7 курса лекций).

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Тема 1. Технологизация образовательного процесса и педагогической деятельности

Актуальность, цель и задачи изучения учебной дисциплины. Технологическая компетентность учителя как важнейшая составляющая его профессиональной компетентности и условие повышения эффективности и качества педагогической деятельности. Технологическая компетентность и педагогическое мастерство учителя: сущность, условия их развития.

Технологизация образовательного процесса – одна из ведущих тенденций развития современного образования. Причины технологизации образовательного процесса (недостаточный уровень результативности образовательного процесса и педагогической деятельности, необходимость повышения мотивации и активизации учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся, быстрые темпы информатизации образования, обеспечение здоровьесбережения учащихся и учителей и др.).

Технологизация педагогической деятельности как процесс освоения, разработки (апробации) и внедрения учителем педагогических технологий в образовательный процесс с целью повышения эффективности и качества обучения и воспитания, продуктивности взаимодействия педагога и обучающихся.

Тема 2. Теоретические основы педагогических технологий

Понятие и сущность педагогической технологии. Подходы исследователей к трактовке термина «педагогическая технология». Современное понимание педагогической технологии как способа системной организации образовательного процесса и проекта образовательной деятельности. Характерные признаки педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость (Г. К. Селевко). Соотношение понятий «метод обучения», «методика обучения», «педагогическая технология».

Сущность технологического подхода к процессу обучения. Сравнительный анализ традиционного и технологического подходов к организации учебного процесса. Разнообразие классификаций педагогических технологий (М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, Г. К. Селевко и др.). Традиционные технологии, ориентированные на репродуктивное освоение «готовых» знаний, умений, навыков, и личностно ориентированные, развивающие технологии, ориентированные на учебно-поисковую и исследовательскую деятельность обучающихся, овладение не только знаниями, но и способами мышления и деятельности.

Основные составляющие педагогической технологии: 1) целеполагание, 2) прогнозирование результатов, 3) проектирование содержания учебного материала и деятельности педагога и обучающихся, 4) разработка (отбор) и использование методов, средств обучения, диагностического инструментария, 5) выявление этапов выполнения педагогом и обучающимися действий и операций в определенной последовательности, 6) управление этапами

деятельности, 7) диагностика, оценка, рефлексия ее результатов.

Тема 3. Технологические основы педагогической диагностики

Педагогическая диагностика как важнейшая составляющая педагогической технологии. Функции педагогической диагностики. Соотношение педагогических понятий «мониторинг», «диагностика», «проверка», «контроль», «оценка». Методы и средства педагогической диагностики (наблюдение, контрольные работы, тестирование, анкетирование и др.). Требования к диагностическому инструментарию и процедуре диагностики. Активная (формирующая) оценка в учебном процессе как педагогическая технология. Тестирование в образовательной практике. Проектирование содержания теста и корректных тестовых заданий. Контекстные (компетентностные) задачи прикладной направленности как эффективное средство диагностики образовательных результатов.

Разработка средств диагностики и ее проведение с учетом особенностей преподаваемого предмета. Методический инструментарий классного руководителя по диагностике личностных качеств обучающихся и уровня формирования ученического коллектива. Оценка эффективности воспитательной работы классного руководителя: критерии и показатели.

Тема 4. Педагогические технологии авторских школ, авторские технологии и методики в истории образования

Сущность авторских педагогических систем (школ) и технологий (методик). Авторские технологии в зарубежной школе. Технология французских (педагогических) мастерских. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер). Технология свободного труда (С. Френе). Технология личностного развития (саморазвития) ребенка (М. Монтессори). Дальтон-технология.

Педагогика сотрудничества: авторские методики и технологии педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX в. (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.). Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде). Школа самоопределения (А. Н. Тубельский).

Тема 5. Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения

Личностно ориентированный подход в педагогике. Понятие о личностно ориентированном образовании и технологиях личностно ориентированного обучения. Цели и принципы личностно ориентированного обучения (А. В. Хуторской и др.). Личностно ориентированные технологии обучения как последовательность личностно ориентированных развивающих ситуаций (целеполагания, проблематизации, познавательного поиска, выбора, рефлексии, успеха, сотрудничества и др.).

Развивающее обучение: исторический аспект. Проблема соотношения обучения и развития, ее решение в психологии и педагогике. Различные концепции развивающего обучения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, З. И. Калмыкова и др.). Целевые ориентиры и условия реализации развивающего обучения. Характеристика

технологий развивающего обучения, разработанных 1) Л. В. Занковым, 2) В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониним.

Технология проблемного обучения: основные понятия, сущность, этапы. Уровни проблемного обучения. Технология (алгоритм) обучения как учебного исследования. Технология эвристического обучения. Кейс-технология.

Технологии организации учебно-познавательной деятельности, направленные на ее активизацию и оптимизацию. Технология полного усвоения знаний. Технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Технология модульного обучения. Технология проектного обучения. Технология обучения в сотрудничестве. Технологии группового и коллективного обучения. Игровые и интерактивные технологии. Технологии организации рефлексивной деятельности.

Тема 6. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности и условие технологизации образовательного процесса. Объекты и этапы педагогического проектирования. Деятельность учителя по проектированию урока.

Общий алгоритм проектирования урока. Проектирование урока с применением определенной педагогической технологии. Технологическая карта урока. Самоанализ урока по методике SWOT. Особенности проектирования урока в условиях смешанного и дистанционного обучения.

Самостоятельное проектирование студентами уроков с применением личностно ориентированных технологий с учетом специфики преподаваемых учебных предметов. Презентация студентами образовательных продуктов (технологическая карта урока, средства диагностики, компетентностно ориентированные задачи, результаты самоанализа урока по методике SWOT и др.).

Тема 7. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе

Применение информационных технологий в образовании: исторический аспект. Понятие о цифровой трансформации образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), их трактовка, уровни («проникающие», «определяющие», монотехнологии) и формы применения в образовательном процессе. Цифровые образовательные ресурсы и электронные средства обучения, их виды и назначение. BYOD-взаимодействие в образовательном процессе, медиауроки.

Технологии разработки мультимедийного сопровождения образовательного процесса и использования интернет-ресурсов в работе учителя. Цифровые технологии, их применение в образовательном процессе. Компьютерные системы управления обучением (LMS Moodle, Google Classroom и др.). Единый информационно-образовательный ресурс как ядро республиканской информационно-образовательной среды. Педагогическое колесо А. Каррингтона. Онлайн-сервисы образовательного назначения, сетевые педагогические сообщества, массовые открытые онлайн-курсы.

Применение информационно-коммуникационных и цифровых технологий в воспитательной работе с учащимися. «Цифророжденные» формы воспитательной работы. Ресурсно-методическое обеспечение воспитательной работы в Республике Беларусь. Приоритеты воспитания учащихся в условиях цифровой среды.

Тема 8. Эффективные воспитательные практики и технологии

Понятие о воспитательных системах и технологиях воспитания. Анализ опыта создания воспитательных систем (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, А. А. Захаренко и др.). Признаки лично ориентированных воспитательных технологий. Технология педагогической поддержки (О. С. Газман). Технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова). Игровые технологии в воспитательном процессе.

Технология организации коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов): история и современная трактовка. Назначение, характеристика этапов организации коллективного творческого дела (КТД). Разнообразие форм КТД. Активные методы и формы воспитания, технологические этапы их реализации (проекты, КТД, тематические недели, конференции, круглые столы, ток-шоу, дебаты, квесты, аукционы, тренинги, фестивали и др.).

Методика формирования ученического коллектива. Сочетание педагогического руководства и самоуправления в формировании ученического коллектива. Методы и формы организации развивающей и социально значимой деятельности в детском коллективе (КТД, познавательные игры, творческие конкурсы, трудовые десанты, шефские отряды, спортивные игры и соревнования, кружковая деятельность по интересам и др.). Включение учащихся с особыми образовательными потребностями во взаимодействие со сверстниками. Индивидуальная воспитательная работа с учащимися.

Тема 9. Планирование и организация воспитательной работы в учреждении общего среднего образования

Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь как основа планирования и организации воспитательной работы в учреждении образования. Планирование воспитательной работы в учреждении общего среднего образования. Уровни (ученический класс, учреждение образования) и виды планирования воспитательной работы. Планирование, подготовка, разработка плана и сценария воспитательных мероприятий в ученическом коллективе. Характеристика этапов подготовки и проведения воспитательного мероприятия. Алгоритм анализа (самоанализа) воспитательного мероприятия.

Классный час как форма воспитательной работы классного руководителя с ученическим коллективом, технология его подготовки и проведения. Анализ и оценка результативности классного часа. Планирование, методы и формы работы классного руководителя с родителями учащихся. Проект «Родительский университет» как важное направление взаимодействия школы, семьи и социума. Самостоятельная разработка студентами плана воспитательной работы в ученическом коллективе (классе), его анализ и оценка. Проектирование студентами воспитательных мероприятий на актуальную тематику, самоанализ и оценка полученных образовательных результатов.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Название темы	Количество часов		
	Всего	в том числе:	
		лекционные занятия	практические занятия
1. Технологизация образовательного процесса и педагогической деятельности	4	2	2
2. Теоретические основы педагогических технологий	4	2	2
3. Технологические основы педагогической диагностики	6	2	4
4. Педагогические технологии авторских школ, авторские технологии и методики в истории образования	2	2	
5. Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения	6	4	2
6. Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения	6		6
7. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе	2	2	
8. Эффективные воспитательные практики и технологии	10	4	6
9. Планирование и организация воспитательной работы в учреждении общего среднего образования	6	2	4
Итого	46	20	26

Тема 1. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Думать легко, действовать трудно, а превратить мысль в действие – самая трудная вещь на свете.

И. В. Гете

Требования к компетентности по теме:

- знать и содержательно интерпретировать понятие «технологическая компетентность педагога», раскрывать его связь с понятием «профессиональная компетентность педагога»;
- доказывать, что технологизация образовательного процесса является ведущей тенденцией развития современного образования;
- определять понятие «педагогическая технология», соотносить его с понятиями «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технологический подход к обучению (воспитанию)»;
- раскрывать сущность технологизации педагогической деятельности, понимать и уметь характеризовать основные технологические аспекты деятельности педагога.

Основные вопросы

1. Технологическая компетентность учителя в структуре его профессиональной компетентности.
2. Технологизация педагогического процесса как ведущее направление развития современного образования.
3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.
4. Технологизация педагогической деятельности. Основные технологические аспекты деятельности педагога.

Рекомендуемая литература

1. Технологическая компетентность учителя в структуре его профессиональной компетентности

Основная цель учебной дисциплины «Педагогические технологии» – формирование у будущих учителей технологической компетентности как важнейшей составляющей их профессиональной **компетентности**. На пути к достижению этой цели предстоит решить ряд задач: освоить знания о сущности технологизации образовательного процесса, основных характеристиках эффективных педагогических технологий, условиях их реализации в образовательном процессе в соответствии со специальностью; сформировать умения выбирать и применять образовательные технологии на уроках и воспитательных мероприятиях, умения осуществлять диагностику образовательных результатов учащихся; овладеть опытом проектирования процессов обучения и воспитания с

использованием эффективных педагогических технологий.

В связи с постоянным развитием и совершенствованием системы образования в настоящее время востребованы педагоги, способные адаптироваться к происходящим изменениям в образовании, повышать продуктивность образовательного процесса, компетентно решать профессиональные задачи. Следовательно, возрастает потребность в педагогах, владеющих технологической компетентностью.

Исследователи трактуют технологическую компетентность педагога:

- как комплекс умений применять педагогические технологии в образовательном процессе, осуществлять его проектирование в виде целенаправленной последовательности действий и операций;
- как совокупность теоретических знаний о современных образовательных технологиях, умение создавать условия для их практической реализации с учетом специфики возраста обучающихся и многопредметности преподавания, профессиональной позиции, профессионально значимых личностных качеств (целеустремленность, ответственность, креативность и др.) и педагогических (проектировочных, коммуникативных, организаторских и др.) умений;
- как комплекс когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками педагога реализовывать образовательный процесс с гарантированными результатами.

О. Л. Жук характеризует технологическую компетентность педагога как составную часть его профессиональной компетентности и выделяет в системе универсальных и профессиональных компетенций педагога компетенции в области педагогических технологий. В перечень данных компетенций автор включает знание основных эффективных технологий обучения и воспитания, их целевых ориентиров; умение обосновать условия и особенности их использования в различных педагогических ситуациях; умение осуществлять адекватный выбор педагогических технологий в соответствии с целями, задачами, особенностями содержания обучения и воспитания, потребностями и возможностями обучающихся; умение разрабатывать и (или) использовать в рамках технологии диагностический инструментарий; умения самостоятельно осваивать и применять в педагогической деятельности новые эффективные образовательные технологии, осуществлять синтез педагогических новаций, информационно-коммуникационных и иных образовательных технологий, разрабатывать на этой основе и внедрять авторскую педагогическую технологию и др. [1].

2. Технологизация педагогического процесса как ведущее направление развития современного образования

Сфера образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в обществе, его запросы. Жизнь в постиндустриальном (информационном) обществе требует от выпускника современного учреждения общего среднего образования определенных предметных, метапредметных и личностных компетенций (рисунок 1) для того, чтобы быть конкурентоспособным и мобильным в условиях информационного общества.



Рисунок 1 – Требования к современным выпускникам учреждений образования

В учреждениях образования сложно подготовить функционально грамотную личность с необходимыми компетенциями при реализации только традиционной (знаниевой) модели образования. Решить эту проблему можно при условии перехода к компетентностно ориентированной модели образования, при которой педагог в ходе обучения и воспитания выступает в роли организатора (помощника, консультанта) активной самостоятельной учебно-познавательной и других видов деятельности учащихся. В педагогической литературе (Н. И. Запрудский и др.) обозначены проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и учащиеся при предметно ориентированном (знаниевом) подходе в образовании.

- Отчуждение содержания образования от учащихся (они не осознают актуальности для себя изучаемых предметов; испытывают мотивационный кризис, нежелание учиться; объем материала превышает возможности большей части учащихся; пассивность на занятиях, неэффективность только внешнего стимулирования прилежания учащихся и др.).

- Учреждение общего среднего образования не всегда обеспечивает необходимый уровень социализации выпускников, так как ориентируется главным образом на усвоение учащимися «готовых» знаний в рамках требований **учебных программ** и не создает условия для овладения **функциональной грамотностью**, метапредметными и личностными компетенциями.

- «Недополучение» многими учащимися и выпускниками учреждений общего среднего образования тех знаний, умений, компетенций, которые определяются образовательными стандартами и учебными программами. Многие

учащиеся учатся не на уровне своих возможностей, не оправдывая ожиданий родителей и педагогов. При этом и дети, и взрослые могут затрачивать много времени и сил, а эффективность работы остается невысокой.

- Проблема здоровья детей. Ряд болезней учащихся имеют, по мнению врачей, дидактогенный характер.
- Неудовлетворенность значительной части педагогов образовательным процессом и его результатами. Налицо противоречие между потребностями, социальным заказом общества и возможностями учреждений образования их обеспечить.

Инновационная образовательная практика показывает, что разрешить вышеназванные противоречия можно путем освоения и внедрения в образовательный процесс разнообразных педагогических, в том числе **информационно-коммуникационных технологий**. Следовательно, технологизация образовательного процесса является в настоящее время объективным явлением, ведущим направлением развития образования, так как позволяет решать имеющиеся проблемы в обучении и воспитании на качественно новом уровне. Образовательная технология, как подчеркивают исследователи, не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления (В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква).

3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии

Термин «технология» (от греческих слов *techne* – искусство, мастерство, умение, *logos* – учение, наука) широко используется в производстве, строительстве, различных видах научно-производственной **деятельности**. Согласно словарю русского языка С. И. Ожегова, технология – это совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Наиболее общая трактовка этого понятия состоит в том, что технология представляет научно или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.

Стремление людей достичь запланированных результатов с наименьшими затратами интеллектуальных, сырьевых, энергетических, временных ресурсов привело их к технологизации производственных процессов. Важнейшей чертой технологии выступает четкое планирование ожидаемого результата деятельности и ориентация на его достижение. Указанные преимущества технологий способствовали тому, что они стали активно проникать в гуманитарные сферы деятельности людей (культуру, медицину, образование и др.).

Впервые понятие «технология» появляется в педагогике в середине XX в. в связи с попытками «технологизировать» образовательный процесс с помощью технических средств, а позднее – реализовать идеи **программированного обучения**. В 70-е гг. XX в. педагогика испытала влияние кибернетики как науки об управлении. Затем широкому применению термина «технология» в педагогике способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые начали широко использоваться в сфере образования.

В целом понятие «педагогическая технология» представлено научным, процессуально-описательным (алгоритм

процесса, совокупность целей, принципов, содержания, методов, средств) и процессуально-действенным (непосредственное осуществление педагогического процесса) аспектами. Как научная отрасль педагогики «Педагогическая технология» изучает закономерности технологизации системы образования в целом и ее отдельных подсистем (М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, Г. К. Селевко), занимается исследованием наиболее рациональных, эффективных путей обучения и воспитания, проектированием и конструированием процессов обучения и воспитания.

В педагогике термин «технология» интерпретируется по-разному в зависимости от научно-педагогического контекста. Исследователями рассматриваются понятия «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технология проектирования педагогического процесса», «технология осуществления педагогического процесса» и др. Первые два из вышеназванных терминов употребляются большинством педагогов как синонимы. Вместе с тем, существует подход к интерпретации этих понятий, при котором они соотносятся как род и вид (С. Н. Северин). При использовании терминов «технология обучения» и «технология воспитания» подчеркивается специфика обучения и воспитания.

Исследователи оперируют также понятиями «технологический подход к обучению», «технологический подход к воспитанию», обозначающими проектирование в самом общем виде соответственно обучения и воспитания, представление их в виде алгоритмов, без учета специфики отдельных шагов. В другом контексте «технологический подход к обучению» трактуется как точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных педагогических целей и задач.

В современном понимании педагогическая технология (в широком значении) есть способ системной организации образовательного процесса и проект образовательной деятельности. Педагогическая технология (в узком значении) – научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия или педагогической деятельности, гарантирующей достижение запланированных образовательных результатов.

В соответствии с такими трактовками определены (И. И. Прокопьев и др.) характерные черты или признаки педагогических технологий (рисунок 2).

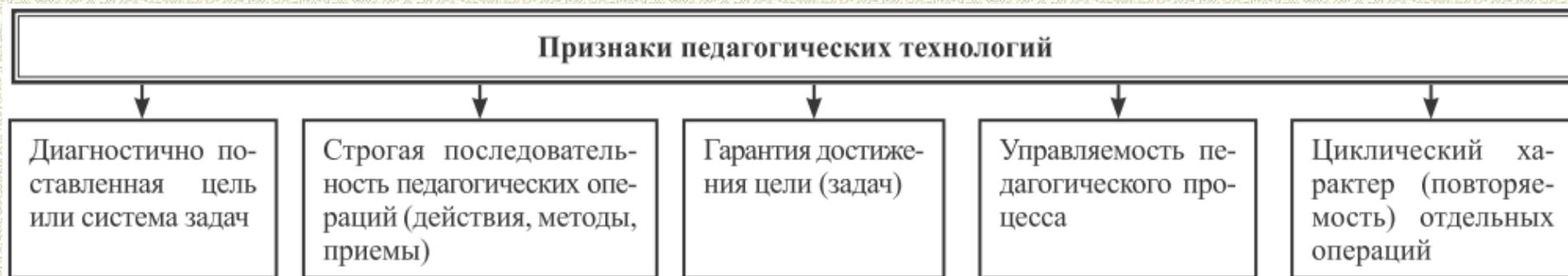


Рисунок 2 – Характерные (сущностные) признаки педагогических технологий

Один полный цикл педагогической технологии включает педагогическое диагностирование; постановку диагностируемых целей и задач; проектирование, конструирование педагогического взаимодействия участников образовательного процесса между собой и со средствами обучения и воспитания; реализацию педагогического взаимодействия; управление (анализ, оценка, сравнение результата с целью и задачами, корригирование взаимодействия и др.). Все эти процессы, составляющие технологию, сами могут рассматриваться как педагогические технологии.

Ученые-педагоги определили состав и структуру педагогической технологии (В. В. Гузеев, И. А. Колесникова). В самом общем виде структура педагогической технологии может быть представлена единством содержательного и процессуального компонентов (рисунок 3) [3].

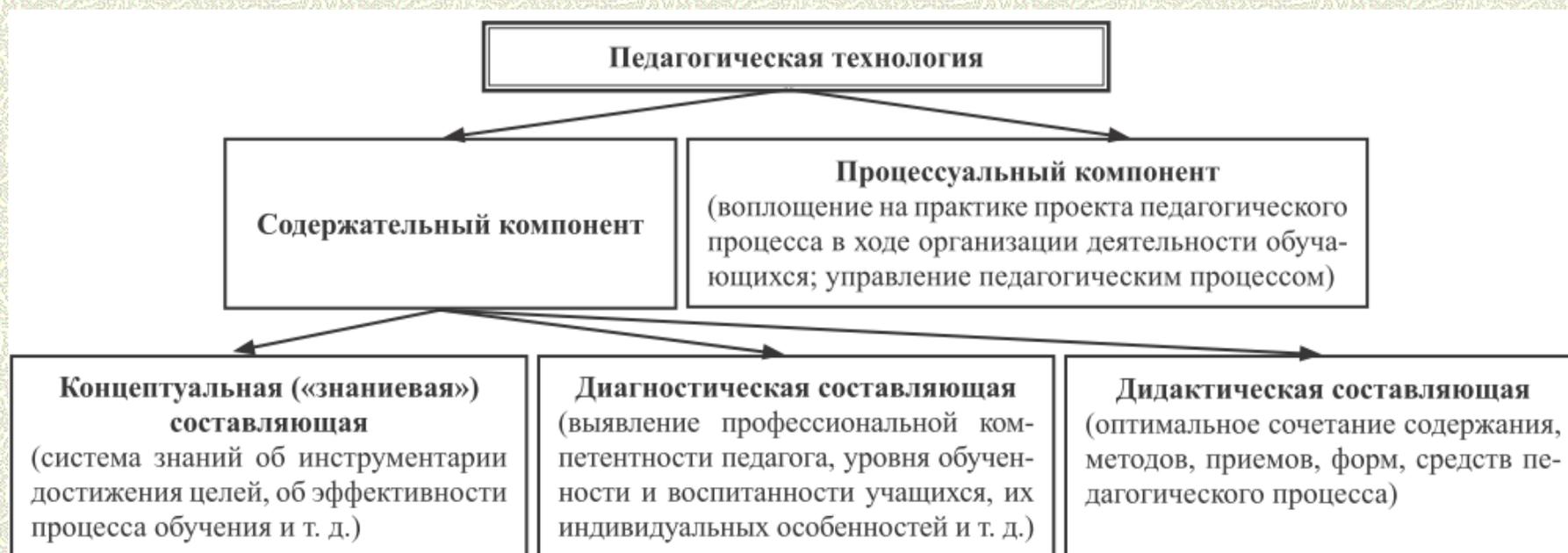


Рисунок 3 – Структура педагогической технологии

Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются точно, конкретно, диагностично, операционально. Вот почему некоторые исследователи указывают, что в строгом смысле технологиями являются именно технологии обучения, причем в большей степени предметно ориентированные (знаниевые) и в меньшей степени лично ориентированные технологии. В случае лично ориентированных технологий более сложно осуществить диагностику (контроль) достижения целей, так как они относятся к сфере психического развития, универсальных способностей учащихся. Аналогичные рассуждения можно провести и в отношении понятия «технология воспитания». Оно применяется в педагогике с учетом

специфики процесса воспитания, его отличительных особенностей (сложность, неоднозначность, многофакторность, трудность установления обратной связи, невозможность гарантировать достижение определенных результатов и др.).

4. Технологизация педагогической деятельности. Основные технологические аспекты деятельности педагога

Технологизация педагогической деятельности заключается в освоении, разработке (апробации) и внедрении педагогом педагогических технологий в образовательный процесс с целью повышения эффективности и качества обучения и воспитания, продуктивности взаимодействия педагога и обучающихся. Основными технологическими аспектами педагогической деятельности являются проектирование и осуществление образовательного процесса.

Большая часть продуктов (результатов) деятельности человека, в том числе педагогической деятельности, производится (достигается) посредством их предварительного проектирования. Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – деятельность по созданию проекта, т. е. образа будущего предполагаемого или возможного объекта, явления, состояния, предшествующего воплощению задуманного в реальном продукте. Одна из важнейших функций педагогики как науки заключается в создании (проектировании) систем обучения и воспитания (В. В. Краевский).

Педагогическое проектирование рассматривается учеными в разных аспектах: как прикладное научное направление педагогики и практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, разрешение противоречий в современных образовательных системах; как практикоориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике (инновационных) образовательных систем и видов педагогической деятельности; как система норм (принципов, алгоритмов, технологий, критериев); как процесс создания и реализации педагогического проекта; как способ или средство развития субъектов проектирования; как технологии обучения или управления и др.

Центральным понятием в теории и практике педагогического проектирования во всех представленных аспектах является педагогический проект как «комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов...; разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [3, с. 22]. Первая часть данного определения может рассматриваться как определение педагогического проекта в широком значении, вторая часть – в узком значении.

Охарактеризуем кратко педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности. Педагогическое проектирование включает диагностику, прогнозирование, моделирование, собственно проектирование, конструирование, планирование, являясь при этом первым этапом решения любой педагогической задачи.

Рассмотрим соотношение понятий «проектирование», «прогнозирование», «моделирование», «конструирование» в педагогике.

Прогнозирование – процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы (Б. С. Гершунский). Педагогическое прогнозирование – предвидение будущего вероятностного состояния объекта проектирования (например, образовательного процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики (мониторинга) актуального состояния этого объекта. С позиции педагога прогнозирование – это его специально организованная деятельность, направленная на получение опережающей информации о перспективах развития педагогических явлений для того, чтобы оптимизировать содержание, методы, средства и организационные формы педагогической деятельности. Целью педагогического прогнозирования является создание прогностической модели педагогического объекта на основе: систематизации данных об объекте прогнозирования; предварительно разработанной системы критериев, показателей, параметров, отображающих его структуру, уровни функционирования и развития; критического анализа «фоновых» (социокультурных) факторов, психолого-педагогических и других условий, определяющих специфику функционирования педагогического объекта; анализа закономерностей и тенденций его саморазвития; построения его прогностической модели [5]. Результатом же прогнозирования является прогноз – суждение о вероятностном состоянии (перспективах развития) педагогического объекта.

Педагогическое проектирование включает элемент прогнозирования как мыслительной процедуры или опирается на уже имеющийся прогноз. Кроме того, прогнозирование может осуществляться как относительно самостоятельное специальное исследование перспектив развития какого-либо педагогического явления или объекта.

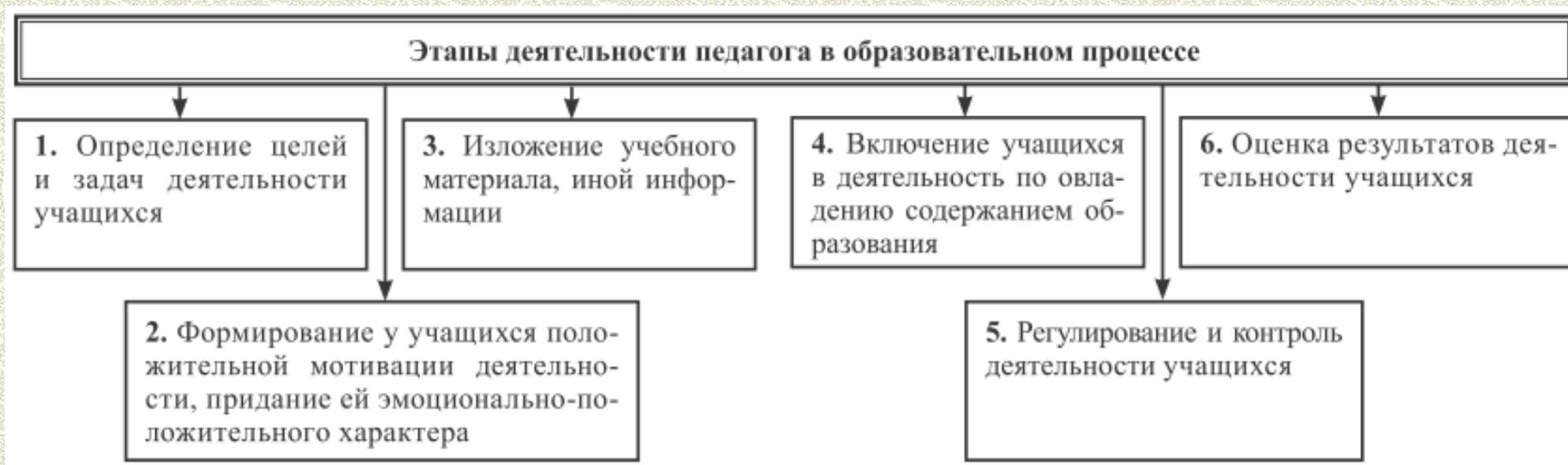
При проектировании широко используется метод моделирования как метод исследования объектов различной природы на их аналогах – материальных (предметных) или идеальных моделях. В ходе проектирования создаются модели будущих объектов или явлений, поэтому моделирование может рассматриваться как часть проектирования. В рамках педагогического проектирования модель позволяет: создавать образы педагогических явлений и объектов (педагогического процесса); имитировать реальные процессы будущей педагогической деятельности; «проигрывать», сравнивать, оценивать возможные результаты проектирования; делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решений педагогических проблем [3]. Педагогическое проектирование связано также с педагогическим конструированием – деятельностью по разработке элементов (деталей) проектируемого педагогического объекта. В целом педагогическое проектирование и педагогическое конструирование можно рассматривать «как последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации» [3, с. 28–29]. При этом в процессе конструирования разрабатываются элементы (детали) проектируемого педагогического объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

К объектам педагогического проектирования ученые (В. С. Безрукова, И. А. Колесникова и др.) относят: образовательные системы и их отдельные компоненты; педагогические процессы и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его представления; образовательное пространство; социально-

педагогическую среду; систему педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; качество педагогических объектов или процессов; педагогические ситуации и др. В контексте объекта проектирования находится предмет проектирования – предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Предметами образовательного проектирования могут быть образовательные программы и стандарты, типы учреждений образования, органы управления в сфере образования и др. В структуре образовательного процесса предметами проектирования являются цели, содержание, технологии; в структуре содержания образования – концепции, учебные планы, программы, дидактические материалы и др.

Предметами проектирования в работе учителя, согласно Н. И. Запрудскому, являются образовательные цели, учебные программы факультативов, кружков; календарно-тематические планы; планы, сценарии, технологические карты уроков, внеклассных мероприятий; авторская дидактическая система; урок как дидактическая система, технологии обучения; образовательные ситуации (выбора, рефлексии, исследования и др.). Кроме того, современные педагоги разрабатывают образовательные проекты, касающиеся отдельных аспектов деятельности учителя, направленные на решение тех или иных проблем педагогической практики. В качестве примера проектной деятельности учителя в теме 6 будет рассмотрена деятельность по проектированию урока и представлен алгоритм проектирования урока (по Н. И. Запрудскому).

Технология осуществления образовательного процесса в широком значении может рассматриваться как совокупность последовательно реализуемых технологий сообщения информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их активности, регулирования и корригирования хода образовательного процесса, его текущего контроля. В общем виде технология осуществления педагогического процесса может быть представлена в виде последовательности этапов деятельности педагога (рисунок 4) и деятельности учащихся (рисунок 5).



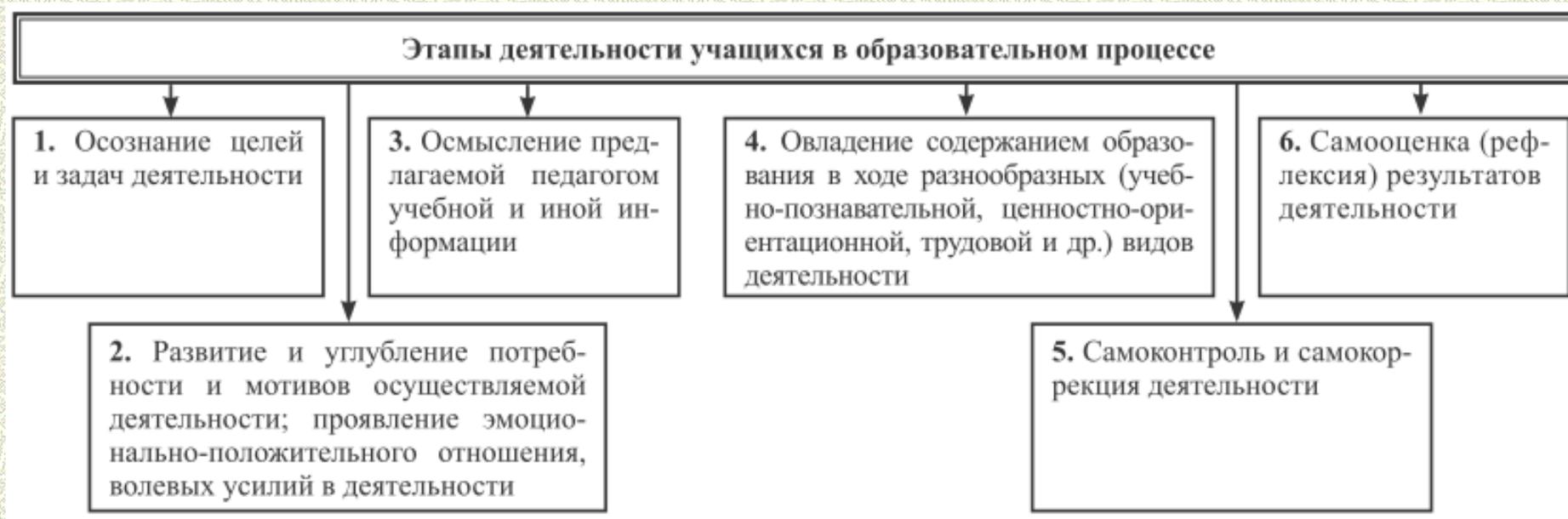


Рисунок 5 – Этапы деятельности учащихся в процессе обучения и воспитания

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте технологическую компетентность педагога как составную часть его профессиональной компетентности. Приведите трактовки технологической компетентности педагога разными авторами.
2. Обоснуйте утверждение о том, что технологизация педагогического процесса является ведущим направлением развития современного образования.
3. Раскройте исторический аспект применения термина «технология» в педагогике.
4. Определите понятие «педагогическая технология». Установите его соотношение с понятиями «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технологический подход к обучению и воспитанию».
5. Каковы основные признаки и структура педагогических технологий?
6. В чем заключается сущность технологизации педагогической деятельности?
7. Определите понятие «педагогический проект» в широком и узком значении.
8. Охарактеризуйте педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Жук, О. Л. Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных стандартов высшего образования / О. Л. Жук // Высшэйшая школа. – 2017. – № 4. – С. 7–10.
 2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
 3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. А. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
 4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2003. – Гл. 12.
 5. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса : пособие / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 40 с.
 6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 1, 2.
-

Тема 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем.

Я. А. Коменский

Требования к компетентности по теме:

- раскрывать сущность технологического подхода к обучению, знать подходы и уметь классифицировать педагогические технологии по различным основаниям;
- знать сущность и уметь представить в виде алгоритма систему действий педагога по целеполаганию, положительной мотивации деятельности учащихся, рефлексии в образовательном процессе;
- владеть первоначальным опытом анализа и формулирования образовательных целей и задач урока, конкретного педагогического взаимодействия, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, мотивации и рефлексии собственной учебно-познавательной, педагогической деятельности;
- понимать различие и взаимосвязь педагогической технологии и методики обучения (воспитания), устанавливать соотношение между ними.

Основные вопросы

1. Технологический подход к обучению.
 2. Классификация педагогических технологий.
 3. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.
- Принципы отбора педагогических технологий.
4. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии в образовательном процессе.
 5. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения (воспитания)».

Рекомендуемая литература

1. Технологический подход к обучению

В свое время технологический подход в производственной сфере (представление производственных процессов как технологий) стал неотъемлемой частью современного материального производства и показателем внедрения научно-технических достижений в практику. По аналогии с этим технологический подход в образовании является

важнейшим методологическим подходом в современной педагогической науке и практике. Он выступает концентрированным выражением достигнутого уровня развития образования в современном обществе, внедрения достижений педагогической науки в практику, обобщения и систематизации опыта педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результатов психолого-педагогических исследований, важнейшим показателем высокого профессионализма в педагогической деятельности. Технологический подход в обучении ориентирует педагога на особую организацию обучения, основанную на четкой постановке **целей обучения** и последовательных процедурах (алгоритме) их достижения [7].

Первыми примерами реализации технологического подхода к обучению являются **программированное обучение** и алгоритмизация обучения. Теоретическую основу данного подхода составляют: понятие педагогической технологии, классификация и систематизация существующих педагогических технологий, психологические теории **учебной деятельности** и деятельностного подхода к обучению, поэтапного формирования умственных действий, развивающего обучения, педагогические теории личностно ориентированного обучения, коллективного способа обучения, обучения на основе опорных схем и сигналов и др.

Технологический подход в обучении позволяет, согласно концепции Г. К. Селевко, с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; обеспечивать благоприятные условия для развития личности обучающихся, уменьшать эффект влияния на них неблагоприятных обстоятельств; оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые модели и технологии для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Ученые-педагоги (А. И. Жук, Н. И. Запрудский и др.) осуществили сравнительный анализ традиционного (знаниевого) и технологического подходов к процессу обучения (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение традиционного и технологического подходов к процессу обучения

Критерии сравнения	Традиционный подход к обучению	Технологический подход к обучению
Возможность предварительного проектирования	Нет возможностей (учителю тема хорошо знакома, он много раз проводил урок по данной теме)	Есть возможности (учитель, освоив технологию, может воспользоваться готовым проектом урока)
Основания для построения	Традиция, интуиция педагога, метод проб и ошибок; личностные качества и профессионализм педагога	Научные (в основе каждой технологии обучения лежит одна или несколько научно-педагогических теорий)
Возможности передачи и заимствования другими педагогами	Ограничены (при изучении педагогического опыта заимствуются, в лучшем случае, отдельные методы и приемы работы педагога)	Большие (наука объективна и универсальна; в технологиях практически не проявляются личностные качества педагога)
Способ целеполагания	Через деятельность учителя или изучаемое содержание	Через действия учащихся, которые участвуют в разработке целей урока, учебной деятельности
Контроль	Эпизодический (учащиеся опрашиваются по разным темам в разные дни); итоговый	«Встроенный» в процесс, обеспечивающий обратную связь: все учащиеся опрашиваются по всем учебным элементам
Достижение запланированного результата	Результат достигается не всегда	Результат достигается (в противном случае технология не освоена или для ее применения нет соответствующих условий)

2. Классификация педагогических технологий

Существуют разные основания для классификации педагогических технологий:

- по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору психического развития, по концепции усвоения, по организационным формам, по подходу к ребенку, по преобладающему методу, по категории обучающихся, по характеру содержания и структуры, по направлению модернизации существующей традиционной системы (Г. К. Селевко, Г. Д. Левитес и др.);
- по степени обобщенности; по степени проявления учащимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности, в создании условий для своего развития (С. С. Кашлев);
- по типу организации и управления познавательной деятельностью (В. П. Беспалько) и др.

Приведем примеры наиболее значимых для педагога-практика классификаций педагогических технологий. По уровню применения выделяют общепедагогические, частнометодические и локальные технологии (рисунок 6).



Рисунок 6 – Классификация педагогических технологий по уровню применения

По степени обобщенности выделяют макротехнологии и микротехнологии (рисунок 7).

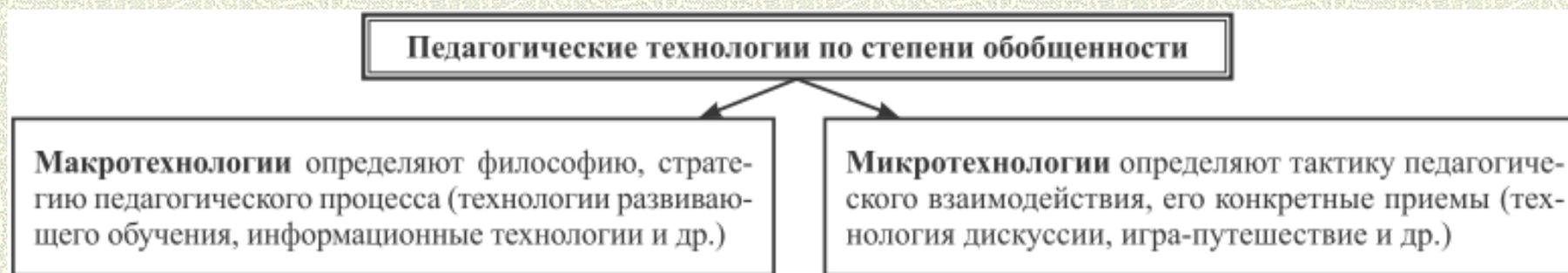


Рисунок 7 – Классификация педагогических технологий по степени обобщенности

По характеру содержания и структуры технологии бывают: обучающие и воспитывающие, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические. Выделяют также монотехнологии (весь образовательный процесс строится на какой-либо одной доминирующей идее или концепции), политехнологии, или комплексные (включают элементы разных монотехнологий), и проникающие технологии (технологии или их элементы включаются в другие технологии и при этом выполняют роль катализатора).

По степени проявления учащимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности педагогические технологии можно классифицировать на репродуктивные (лично отчужденные, предметно-ориентированные) и продуктивные (лично ориентированные) (рисунок 8).

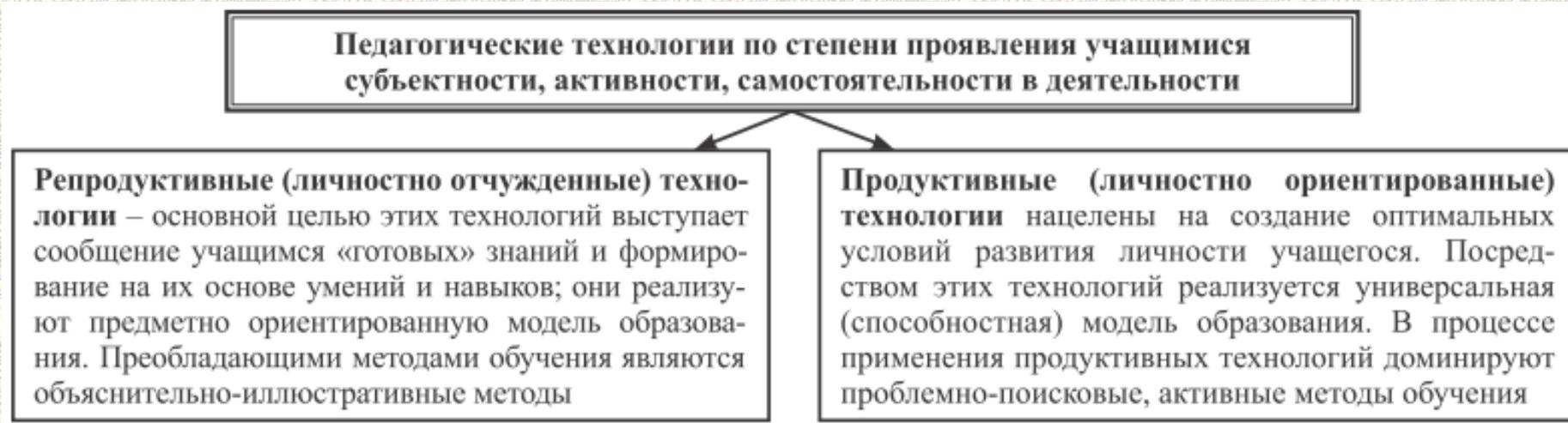


Рисунок 8 – Классификация педагогических технологий по степени проявления учащимися активности и самостоятельности в деятельности

Классификацию педагогических технологий по направлению модернизации традиционной системы обучения и воспитания провел Г. К. Селевко (таблица 2).

Таблица 2 – Классификация педагогических технологий по направлению модернизации традиционной системы обучения и воспитания

Группы педагогических технологий	Примеры технологий данной группы
1. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса	Педагогика сотрудничества (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова и др.); гуманно-личностная технология (Ш. А. Амонашвили); технология витагенного образования (А. С. Белкин)
2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии; интерактивные технологии; технология проблемного обучения; технология обучения на основе схемных и знаковых моделей (опорных сигналов) (В. Ф. Шаталов); технологии кооперативного обучения, проектного обучения
3. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления учебным процессом	Технология программированного обучения; технологии дифференцированного обучения; технологии индивидуализации обучения; технология перспективно-опережающего обучения (С. Н. Лысенкова); технологии на основе коллективных способов обучения; технологии групповой деятельности; информационные и компьютерные технологии
4. Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала	Технология укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев); «Диалог культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов); технологии модульного обучения (П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский, М. А. Чошанов); интегральная образовательная технология (В. В. Гузеев)
5. Природосообразные технологии, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (альтернативные технологии)	Педагогика свободы (Л. Н. Толстой); вальдорфская педагогика (Р. Штейнер); технология саморазвития (М. Монтессори); технология Дальтон-план; технология «свободного труда» (С. Френе); «школа-парк» (М. А. Балабан)
6. Технологии авторских школ	Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде); «Школа самоопределения» (А. Н. Тубельский); агрошкола (А. А. Католиков)

Существуют и иные подходы к классификации педагогических технологий. При всем многообразии педагогических технологий в них можно выделить определенные классификационные характеристики (по Г. К. Селевко): уровень применения, философская основа, целевые установки и ориентации, научная концепция (теория) усвоения знаний и **умений**, позиция ребенка в образовательном процессе, особенности содержания образования, преобладающие методы и **формы обучения и воспитания**, категория учащихся, на которых рассчитана технология, управление образовательным процессом. При анализе педагогической технологии следует также обратить внимание на наличие учебно-методического обеспечения ее практической реализации (учебно-методические пособия, дидактические материалы, наглядные пособия и компьютерные средства обучения, диагностический инструментарий и др.).

В целом, спектр задач, которые решаются с позиции технологического подхода, вариативен: это задачи,

связанные не только с формированием знаний, опыта, компетентности, но и с проектированием и организацией педагогического взаимодействия, управлением качеством образовательного процесса [3].

3. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий. Принципы отбора педагогических технологий

Критерии технологичности педагогического процесса предложили В. П. Беспалько, Д. Г. Левитес, Г. К. Селевко и др. Охарактеризуем эти критерии в изложении Г. К. Селевко [4] (таблица 3).

Таблица 3 – Критерии технологичности педагогического процесса

Критерии технологичности педагогического процесса	Характеристика критерия
1. Концептуальность	Опора на научную (философскую, психологическую, дидактическую, социально-педагогическую) концепцию, включающую обоснование образовательных целей. Например, программированное обучение базируется на бихевиористской теории; развивающее обучение – на теории учебной деятельности и содержательного обобщения; интегральная технология – на идее укрупнения дидактических единиц
2. Системность	Технология должна обладать всеми признаками системы: целостностью, взаимосвязью всех частей, логикой процесса
3. Управляемость	Предполагает возможность постановки диагностируемых целей, проектирования, планирования педагогического процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов
4. Эффективность	Педагогическая технология должна быть эффективной по результатам, оптимальной по затратам, гарантирующей достижение определенного образовательного стандарта
5. Воспроизводимость	Означает возможность повторного применения, воспроизведения технологии в различных учреждениях образования разными педагогами

Педагогические технологии должны также отвечать следующим требованиям: соответствие целям и задачам, принципам и содержанию образовательного процесса; соответствие возрастным, гендерным особенностям, образовательным потребностям и интересам участников обучения и воспитания, уровню их развития, обученности и воспитанности; соответствие специфике педагогической ситуации; сообразность индивидуальности педагога и др.

В педагогике определены критерии эффективности педагогических технологий (по С. С. Кашлеву) (рисунок 9).

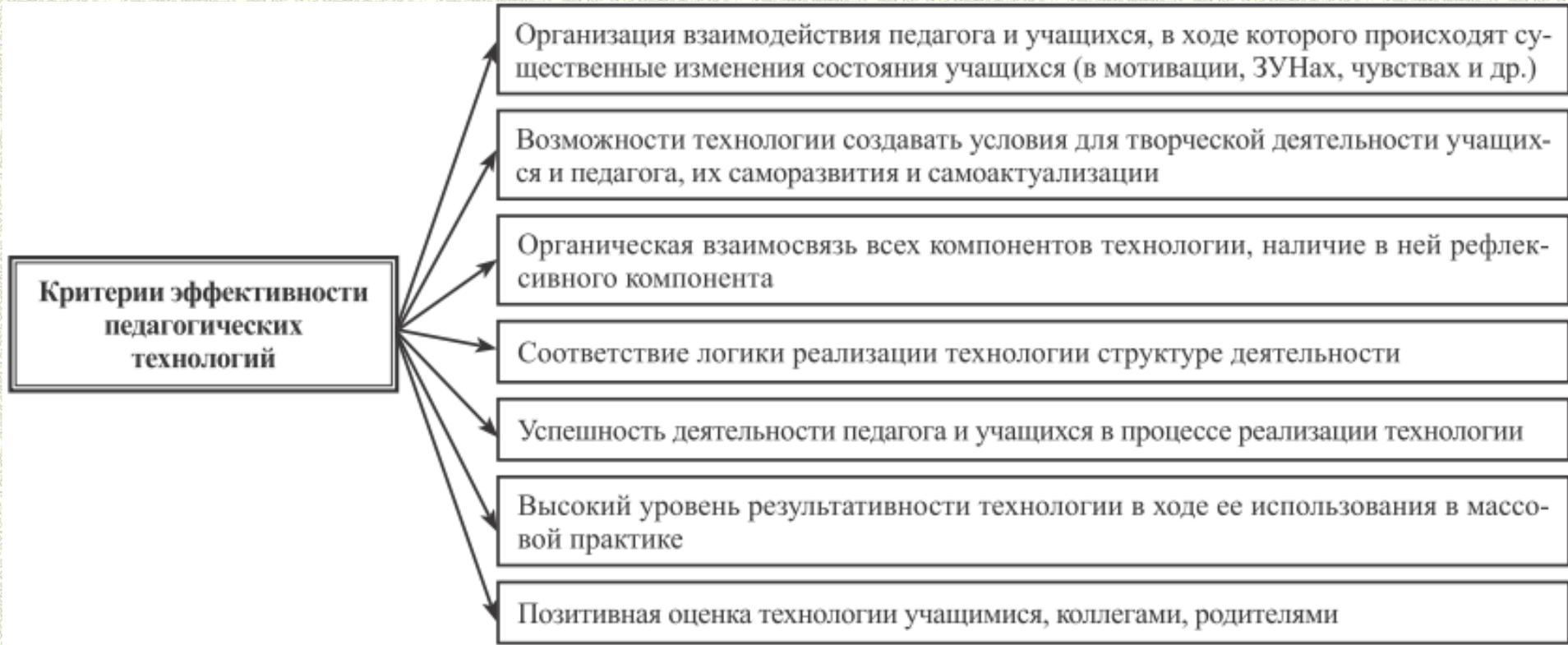


Рисунок 9 – Критерии эффективности педагогических технологий

Эффективность применения педагогических технологий зависит от ряда условий: полного и точного описания технологии; наличия необходимых дидактических средств для ее реализации; высокого уровня владения педагогом соответствующими **методами**, приемами, формами обучения и воспитания; разнообразия используемых педагогических технологий; **рефлексии** педагогом реализованных технологий обучения и др.

Владение педагогическими технологиями как инструментарием педагогической деятельности является компонентом и в то же время важнейшим показателем педагогического мастерства учителя, его профессионально-педагогической компетентности. Многообразие педагогических технологий ставит учителя перед проблемой их выбора. В педагогической теории сформулированы принципы, руководствуясь которыми педагог может осуществить отбор педагогических технологий для их практического применения (рисунок 10).



Рисунок 10 – Принципы отбора педагогических технологий

4. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии в образовательном процессе

Охарактеризуем технологии педагогического процесса, которые могут рассматриваться как локальные технологии обучения и управления или как элементы (этапы) других педагогических технологий, в частности технологии педагогического проектирования.

Технология педагогического целеполагания – система последовательных действий педагога и учащихся, направленных на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся. В контексте **технологического подхода** цель – это норма, предписывающее представление о результате или образ желаемого результата. Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются точно, конкретно, диагностично, операционально.

Цель, по утверждению В. П. Беспалько, диагностична, если есть строгое, точное описание формируемых знаний, умений, свойств личности, позволяющее отличить их от всех других; для выявления диагностируемых

знаний, умений, свойств имеются инструменты измерения их сформированности и шкалы для их оценки. Цель задана операционально, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели. Всякая диагностично и операционально заданная цель называется задачей. М. В. Кларин охарактеризовал возможные (типичные) способы постановки задач обучения, встречающиеся в школьной практике (таблица 4), указав, что только пятый из названных в таблице способ в полной мере отвечает требованию диагностичности задач обучения.

Таблица 4 – Типичные способы постановки задач обучения в учреждениях образования

Способ постановки задач обучения	Описание способа постановки задач обучения
1. Определение задач через изучаемое содержание	Указывается та область знаний, которая изучается на уроке (например, «изучить содержание глав произведения» или «изучить правило русского языка»). Этот способ постановки задач не позволяет в дальнейшем судить о том, насколько эти задачи решены, т. е. не отвечает требованию диагностичности
2. Определение задач через деятельность учителя	Учитель планирует собственную деятельность («ознакомить учащихся с...»; «объяснить...»; «продемонстрировать...» и т. п.). При этом способе постановки задач не предусматривается указание на результаты обучения, т. е. он не отвечает требованию диагностичности
3. Постановка задач через учебную деятельность обучающихся	При таком способе постановки задач обучения не указываются результаты обучения: «анализ содержания произведения», «выполнение упражнений на шведской стенке» и т. п., следовательно, он не отвечает требованию диагностичности
4. Постановка задач через внутренние процессы личностного развития учащегося	Данный способ («развивать умения наблюдать, анализировать...», «развивать интерес к...» и т. п.) возможен для постановки задач в процессе изучения крупной темы, раздела учебной программы. В подобных развивающих задачах нет конкретности, но это обусловлено их спецификой. Данные задачи имеют долгосрочный характер, результаты их решения могут быть диагностированы по прошествии достаточно длительного учебного периода
5. Формулировка задач обучения как ожидаемых (промежуточных) результатов обучения, выраженных в действиях (знаниях, умениях и др.) учащегося	Наиболее технологичный способ постановки задач при условии, если учитель или иной эксперт смогут надежно опознать, т. е. диагностировать, результаты обучения. Такой способ отвечает требованиям диагностичности

Цель и задачи урока, направленные на достижение цели, должны отражать предполагаемые изменения в знаниях, практических **умениях** и **навыках** учащихся, в их отношении к себе и окружающему миру. Эффективность урока в целом оценивается в первую очередь по тому факту, в какой степени достигнута цель и решены задачи

урока.

Практическую работу по целеполаганию учитель начинает с определения основной (главной) дидактической цели урока. Цель урока представляет собой понятийно-образную модель тех образовательных результатов, которые предполагается получить по завершении урока. Главная дидактическая цель урока трехаспектна и предполагает постановку и решение задач обучения, воспитания, развития. Задачи обучения заключаются в овладении учащимися знаниями, основами научного мировоззрения, практическими умениями и навыками, предметными компетенциями. Задачи воспитания направлены на формирование положительного отношения обучающихся к знаниям, учебно-познавательной деятельности; отношений к миру и себе, выражающихся в идеях, взглядах, убеждениях, качествах, оценках, самооценках личности; овладение опытом поведения, личностными компетенциями. Задачи развития предполагают формирование общеучебных и специальных умений, совершенствование мыслительных операций; развитие эмоциональной сферы, монологической речи учащихся, коммуникативной культуры, осуществление самоконтроля и самооценки, овладение метапредметными компетенциями.

Свою специфику имеет технология целеполагания в процессе **воспитания**. Она может быть представлена последовательностью этапов (таблица 5).

Таблица 5 – Технология (этапы) целеполагания в процессе воспитания

Этапы целеполагания	Содержание этапов
1. Диагностический этап	1. Изучение состояния воспитательного процесса. 2. Определение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их уровня воспитанности. 3. Изучение результатов педагогической деятельности за предыдущий период (учебной год)
2. Аналитический этап	1. Анализ целей и задач воспитания (на уровне страны, региона, учреждения образования, первичного коллектива). 2. Анализ воспитательного потенциала первичного ученического коллектива, учреждения образования, микрорайона и т. д.
3. Моделирование	1. Соотнесение целей и задач воспитания с готовностью ученического коллектива к их достижению. 2. Формулирование первого варианта целей и задач воспитания
4. Коллективное целеполагание	1. Трансформация целей и задач педагога в цели и задачи учащихся. 2. Вовлечение учащихся в процесс выработки и коррекции целей и задач воспитания
5. Уточнение целей и задач	1. Анализ результатов деятельности учащихся на этапе коллективного целеполагания. 2. Формулирование целей и задач воспитания с учетом интересов всех участников образовательного процесса

Без актуализации у обучающихся определенных потребностей, положительной мотивации, побуждающей их к тем или иным видам деятельности, невозможно осуществлять успешный образовательный процесс относительно

поставленных педагогических целей и задач. Мотивацию образуют потребности, интересы, цели, идеалы – все то, что является движущими силами деятельности и поведения учащихся. Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности учащихся может быть охарактеризована как система последовательных действий педагога и учащихся, направленных на формирование и развитие этой мотивации.

Способы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности исследователи условно разделили на три группы: 1) связанные с лучшим удовлетворением познавательной потребности, которая свойственна каждому ребенку, посредством эффективной организации обучения; 2) ориентированные на удовлетворение иных потребностей учащихся; 3) направленные на создание общих благоприятных условий образовательного процесса. Первая группа способов, направленная на удовлетворение познавательной потребности учащихся, связана с созданием и реализацией таких условий эффективной организации обучения, как четкое структурирование учебного материала; логичное контрастное, яркое, увлекательное изложение учебного материала, дополненное наглядными образами; ритмичное чередование разных по напряженности умственных и практических действий; организация ситуаций постоянного оперирования знаниями, применения их на практике; самостоятельный поиск и исследование научных проблем; применение активных методов и форм образовательного процесса; выполнение творческих заданий; использование воображения, художественных средств и др.

Ко второй группе способов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности относятся: новизна учебного материала и характера учебно-познавательной деятельности; необычность подачи материала, наличие в нем противоречий; включение элементов проблемно-исследовательской деятельности; практическая значимость и польза знаний для самих учащихся; создание ситуаций успеха; опора на возрастные и индивидуальные образовательные потребности учащихся и др. Положительная мотивация учебной деятельности зависит также от окружающих условий (3-я группа способов). К ним относятся: эстетическая привлекательность школьных помещений, удовлетворяющая потребности учащихся и педагогов в упорядоченности и гармонии окружающей среды; профилактика переутомления, снятие психического напряжения, отдых от умственной деятельности; уважительное отношение к личности учащихся, обстановка сотрудничества; разнообразная внеучебная деятельность; действенное ученическое самоуправление и др.

Не менее важно сформировать положительную мотивацию воспитывающей деятельности учащихся. Соответствующая технология реализуется с учетом определенных требований к организации деятельности учащихся в ходе их воспитания (рисунок 11) с помощью методов стимулирования и мотивации деятельности и поведения (создание ситуаций успеха, эмоционально-нравственных переживаний, постановка перспектив, соревнование, сюжетно-ролевая игра, поощрение, порицание, пример, убеждение, внушение, «заражение» и др.) [5].

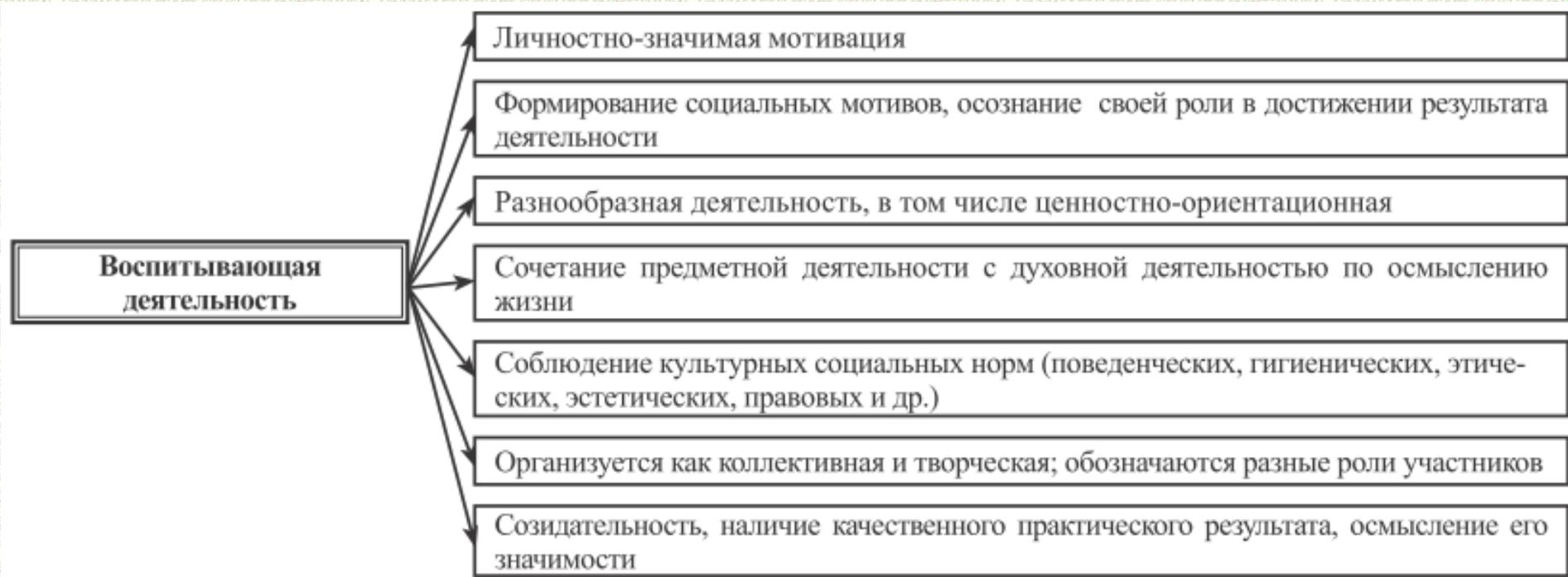


Рисунок 11 – Требования к организации деятельности учащихся в процессе воспитания

Рефлексия в образовательном процессе – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического взаимодействия состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого [2]. Реализуя технологию рефлексии, педагог анализирует деятельность учащихся, их образовательные результаты, свою учебную и воспитательную работу, характер взаимодействия с учащимися и др. Соответственно, учащиеся анализируют свою учебную и иную деятельность, свои образовательные результаты и др.

Технология рефлексии осуществляется в ходе или по окончании педагогического взаимодействия и включает три основных компонента (по С. С. Кашлеву): фиксирование состояния развития в эмоционально-чувственной, мотивационной, когнитивной, нравственной и других сферах; определение причин этого состояния (успешность деятельности, интересное содержание, значимость обсуждаемых проблем и т. п.); оценку продуктивности своего развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

Этапы технологии организации рефлексивной деятельности учащихся представлены на рисунке 12 (по А. В. Хуторскому).



Рисунок 12 – Технология (этапы) организации рефлексивной деятельности учащихся

В ходе рефлексивной деятельности у учащихся формируются умения анализировать и оценивать собственные действия (тип, смысл, способы осуществления, результаты, возникшие проблемы и пути их решения) и состояния, осознание своей индивидуальности, умения корректировать индивидуальную образовательную траекторию. Эффективными методами организации рефлексивной деятельности учащихся являются рефлексивно-аналитическая беседа, метод вживания, анализ морального и иного выбора, полилог, дискуссия и др.; формами – семинар, заседание клуба знатоков, конференция, устный журнал, экскурсия и др.; технологиями – **технологии личностно ориентированного обучения**, в том числе **проектного, проблемного обучения**, игровые технологии и др. В педагогической практике широко применяются следующие технологии рефлексии: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Ключевое слово», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу» и др. [2].

Отличительной чертой **педагогической рефлексии** является то, что рефлексивная деятельность учащихся организуется педагогом. Ситуации рефлексии выступают обязательными элементами современного урока, других **форм образовательного процесса**. В ходе рефлексивной деятельности учащимся, например, предлагается назвать основные этапы деятельности; удачные методы или приемы, которые привели к успеху; причины неудач; что

понравилось, вызвало интерес; что необходимо изменить в своей деятельности и т. п.

5. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения (воспитания)»

Понятия «педагогическая технология» и «методика обучения (воспитания)» различаются. Под методикой обучения (воспитания) обычно понимают совокупность содержания, методов, форм и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения (воспитания). Методика является также педагогической дисциплиной, изучающей 1) **принципы**, содержание, методы, формы и средства обучения определенному учебному предмету (методика преподавания, или частная дидактика); 2) **принципы**, содержание, методы, средства, особенности организации и осуществления воспитательного процесса в различных учреждениях образования (методика воспитания).

Следует подчеркнуть, что методика изучает разнообразные методы (приемы), формы и средства образовательного процесса, не выстраивая их при этом в определенной логике, по определенному алгоритму. Технология же отличается от методики именно своей алгоритмичностью и нацеленностью на определенный диагностируемый образовательный результат. При этом **педагогическая технология** учитывает и допускает в некоторых пределах творчество педагогов и учащихся. Существуют и другие подходы к различению рассматриваемых понятий. Методика в большей степени раскрывает систему деятельности педагога на уроке или во внеклассной воспитательной работе (что и в какой последовательности излагать, какие средства использовать, как организовать различные этапы урока и т. п.). Технология наряду с деятельностью педагога описывает деятельность самих учащихся, при этом акцентируется внимание на ее **активизации**. Кроме того, методики имеют мягкий, рекомендательный характер, а технологии более жестко предписывают определенную последовательность действий учащихся и педагога, отступление от которой может препятствовать достижению запланированных образовательных результатов. Методика дает конкретные рекомендации, технология отражает процессуальный динамичный характер обучения или воспитания.

Технологии предоставляют возможность их воспроизводить, методики же воспроизвести намного труднее. Они в большей степени основаны на интуиции, традиции, личностных качествах педагога. Технология всегда научно обоснована, базируется на определенных философских, психологических или педагогических теориях, которые не зависят от личности педагога. Методика обычно предназначена для обучения определенному предмету или для решения определенных воспитательных задач, технология же направлена на универсализацию подходов к обучению, имеет, как правило, надпредметный характер.

Остается дискуссионным вопрос о том, какое из рассматриваемых понятий шире по объему. Существует, по крайней мере, три точки зрения. Первая точка зрения (Н. И. Запрудский и др.) заключается в том, что на этот вопрос нельзя ответить однозначно. В рамках технологии учитель может использовать локальные авторские методики и, наоборот, в рамках авторской методики он может использовать элементы известных технологий [1].

Ряд исследователей придерживаются второй точки зрения: понятие методики шире понятия педагогической

технологии. При этом они полагают, что любая методическая система, которую изучает методика, наряду с целями и задачами, содержанием образования включает технологический компонент (методы, формы, средства образования). С этой позиции методика отвечает на вопросы: зачем, чему и как учить? Технология – только на вопрос: как учить?

Сторонники третьей точки зрения – педагогическая технология есть более широкое понятие, чем методика – рассматривают педагогическую технологию как проект педагогической системы. Это дает им основание включить в структуру педагогической технологии все компоненты педагогической системы, в том числе те, которые изучаются методикой (методы, приемы, формы, средства). Кроме того, по их мнению, методика ограничивается содержанием основ наук (учебных предметов), а педагогическая технология включает также в **содержание обучения и воспитания** рефлексивно-действенный компонент.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность технологического подхода к обучению.
2. Какие подходы к классификации педагогических технологий существуют в педагогике? Назовите группы педагогических технологий, которые, по вашему мнению, важно и необходимо знать и применять педагогу-практику. Обоснуйте свой выбор.
3. Назовите критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.
4. Обоснуйте принципы отбора учителем педагогических технологий.
5. Назовите признаки диагностично и операционально поставленных педагогических целей.
6. Дайте краткую характеристику технологий (этапов) целеполагания в процессе обучения и в процессе воспитания, раскройте их специфику.
7. Раскройте связь между целеполаганием и формированием положительной мотивации деятельности учащихся в работе педагога.
8. Почему ситуации рефлексии выступают обязательным элементом современного урока и других форм образовательного процесса? Опишите этапы организации рефлексивной деятельности учащихся.
9. Охарактеризуйте подходы исследователей к решению проблемы о соотношении понятий «педагогическая технология» и «методика обучения (воспитания)». Какую позицию вы займете в дискуссии по вопросу о том, какое из этих понятий шире по объему? Ответ аргументируйте.

Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Университетское, 2001. – 95 с.
3. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического

процесса : пособие / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 40 с.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 14–33.

5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 18.08.2024.

6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 1, 2.

7. Уман, А. И. Технологический подход к обучению : учеб. пособие для вузов / А. И. Уман. – Москва : Юрайт, 2019. – 171 с.

Тема 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях.

К. Д. Ушинский

Требования к компетентности по теме:

- понимать назначение, раскрывать сущность педагогической диагностики как основной составляющей педагогической технологии;
- называть и содержательно интерпретировать функции педагогической диагностики;
- уметь представить в виде общего алгоритма диагностическую деятельность педагога;
- характеризовать диагностический инструментарий учителя, классного руководителя;
- раскрывать сущность технологии формирующей оценки, компетентностно ориентированных заданий (задач) и иных средств диагностики образовательных результатов учащихся;
- владеть первоначальным опытом разработки и применения средств диагностики результатов учебной деятельности учащихся (с учетом специальности), применения диагностического инструментария в работе классного руководителя.

Основные вопросы

1. Понятие о мониторинге, диагностике, контроле в образовательном процессе.
2. Педагогическая диагностика как составляющая педагогической технологии. Функции педагогической диагностики.
3. Диагностика в обучении, ее методы и особенности.
4. Педагогическая технология формирующего оценивания.
5. Диагностика в воспитании. Диагностическая деятельность классного руководителя.
6. Диагностический инструментарий, общие требования к нему.

Рекомендуемая литература

1. Понятие о мониторинге, диагностике, контроле в образовательном процессе

В педагогической литературе широко используются такие термины, как мониторинг **образовательного процесса**, педагогическая диагностика, педагогический контроль, проверка знаний и умений, оценка, отметка. Мониторинг образовательного процесса, или педагогический мониторинг (от лат. *monitor* – напоминающий, предостерегающий), трактуется как система сбора, обработки, хранения и распространения информации о функционировании педагогической системы, обеспечивающая непрерывное отслеживание ее состояния, корректировку и прогнозирование ее развития. В более широком понимании педагогический мониторинг представляет собой целостную систему изучения, контроля, коррекции и в целом управления образовательным процессом на основе понимания закономерностей и прогностично заданных целей [2]. Составными частями педагогического мониторинга являются дидактический мониторинг и мониторинг воспитательного процесса.

Дидактический мониторинг включает диагностику, контроль, проверку, оценку и прогнозирование состояния учебного процесса, отслеживание его хода, результатов, перспектив развития. Важная задача дидактического мониторинга – получение информации о достижении образовательных стандартов группой обучающихся, повышение эффективности контролирующей и оценочной деятельности учителей и учащихся. Мониторинг воспитательного процесса представляет собой последовательное и постоянное прослеживание характеристик воспитанности детей в процессе их взросления и развития, фиксируемое в виде четких количественных и качественных данных (по Н. Е. Щурковой).

Мониторинг образовательного процесса характеризуется системностью (сложным составом, структурой, соподчиненностью компонентов) и систематичностью (продолжительностью, периодической повторяемостью). Педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса своевременной качественной информацией, необходимой для принятия решений по управлению образовательным процессом, в том числе деятельностью педагогов и учащихся. Можно сказать, что основной задачей проведения педагогического мониторинга является комплексный анализ **педагогической деятельности**.

Ведущая роль в реализации педагогического мониторинга принадлежит педагогическому диагностированию, которое имеет целью своевременное выявление, анализ, оценивание хода образовательного процесса и его продуктивности. Педагогическое диагностирование включает изучение состояний, свойств, характеристик образовательного процесса, деятельности его участников (педагогов, обучающихся), накопление статистических данных, их анализ, оценивание, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития.

Тот факт, что диагностика является основой мониторинга, позволил исследователям включить в компонентный состав мониторинга диагностический мониторинг – целенаправленный сбор информации о состоянии педагогической системы (например, учреждения образования) и результатах образовательного процесса, в том числе результатах учебной и иных видов деятельности обучающихся.

Любая (медицинская, техническая, социологическая, психологическая, педагогическая и др.) диагностика (от греч. *diagnosis* – распознавание) есть деятельность, поэтому правомерно используется термин «диагностическая деятельность». Сущность этой деятельности заключается в распознавании, сборе информации о фактически существующих свойствах, характеристиках, состоянии объекта обследования для оценки эффективности

предпринимаемых действий, разработки прогноза и выработки рекомендаций о том, как целесообразно действовать в отношении диагностируемого объекта.

Диагностическая деятельность педагога является неотъемлемой составляющей его профессиональной деятельности, «направленной на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений» [2, с. 13]. Для сравнения приведем еще одно определение данного понятия. Педагогическая диагностика – процесс изучения изменения состояния участников образовательного процесса, а также самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия [3]. Целью диагностической деятельности педагога, согласно Н. М. Борытко, является получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством образовательного процесса, повышения эффективности педагогической деятельности. Не осуществляя диагностическую деятельность, педагог работает «вслепую» и не имеет гарантии получения качественных образовательных результатов [2].

Как известно из курса педагогики, контроль в системе управления учреждением образования представляет собой процедуру получения информации о деятельности управляемой системы любого уровня, ее результатах; установления степени достижения целей и задач образовательного процесса. Педагогический контроль – обязательный элемент образовательного процесса, благодаря которому реализуется обратная связь в обучении и воспитании. Это процедура получения информации о деятельности педагогов и учащихся, ее результатах, установления степени достижения **целей обучения и воспитания**, проверки уровня знаний, умений и навыков, развития мышления, сформированности определенных личностных качеств.

В нормативных документах [4; 5] применяются следующие термины и их определения. Контроль – процедура проверки соответствия результатов учебной деятельности каждого учащегося требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в **учебных программах по учебным предметам**.

Оценка – процесс, деятельность (действия) по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов учебной деятельности каждым учащимся требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в учебных программах по учебным предметам. Отметка – результат процесса оценивания учебных достижений учащихся, его условно-формальное количественное выражение в баллах или в словесных формулах («зачтено», «не зачтено», «не аттестован (а)»). Учебные достижения учащегося в учебной деятельности выражаются в наличии и функциональности знаний и умений, их глубине и прочности; наличии опыта деятельности, опыта социальных отношений, готовности и мотивации к применению их при решении учебных, жизненно важных проблем; стремлении к развитию творческих способностей, продолжению освоения образования на следующей ступени общего среднего образования, на более высоком уровне образования [4].

Объектом контроля и оценки, так же, как и диагностики в обучении, являются учебные достижения учащихся, определенные в требованиях образовательных стандартов общего среднего образования к метапредметным и предметным результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основных требованиях к результатам учебной деятельности, представленных в учебной программе по учебному предмету. Контроль позволяет корректировать ход образовательного процесса, ставить конкретные задачи в дальнейшем обучении и воспитании. Начальным моментом педагогического контроля являются наблюдение и проверка. В ходе наблюдения и проверки выявляется и измеряется (диагностируется) тот материал, который предстоит проконтролировать. В результате накапливается первичная информация, которая учитывается, а затем подвергается анализу, синтезу, сравнению. При этом проводится оценивание этой информации с точки зрения задач контроля. Результаты оценивания словесно комментируются, а также могут быть выражены в баллах (отметках).

Для оценки результатов учебной деятельности учащихся выделены пять уровней **учебной деятельности**: первый уровень (низкий) – действия на узнавание, распознавание и различение понятий, объектов изучения (отметки 1, 2 балла); второй уровень (удовлетворительный) – действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне памяти (отметки 3, 4 балла); третий уровень (средний) – действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне понимания, описания и анализа действий с объектами изучения (отметки 5, 6 баллов); четвертый уровень (достаточный) – действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, объяснение сущности объектов изучения, выполнение действий с четко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи (отметки 7, 8 баллов); пятый уровень (высокий) – действия по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых задач, самостоятельные действия по описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения (отметки 9, 10 баллов) [4].

Педагогический контроль предполагает внешнюю обратную связь (обеспечивается педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль, самооценка учащихся). Обычно контроль рассматривается в качестве заключительного цикла педагогической деятельности. Он связан с сопоставлением определенных нормативных показателей с показателями, которые фиксируются различными способами в ходе изучения (диагностики) образовательного процесса или его отдельных сторон. Реализуя свои функции (диагностическую, обучающую, воспитывающую, развивающую, прогностическую, управленческую), педагогический контроль позволяет систематизировать учебный материал, усвоенный обучающимися за определенный период; позволяет выявить успехи и недостатки в учебно-познавательной деятельности, определить качество усвоенного материала, его объем и степень понимания учащимися; способствует изучению педагогом учащихся; способствует расширению, углублению и закреплению знаний, умений и навыков, развитию познавательных интересов; повышает ответственность учащихся и педагога за выполненную работу; приучает учащихся к систематическому учебному труду и аккуратности в выполнении учебных заданий; формирует определенные личностные качества учащихся, взаимоотношения между ними.

Понятия «педагогический контроль» и «педагогическая диагностика» близки по смыслу, но не тождественны.

Педагогический контроль имеет диагностическую функцию, педагогическая диагностика – контрольно-корректировочную. Однако «контроль может осуществляться не только в результате специальных диагностических процедур», «но и на основе «самоочевидных» признаков, фиксируемых как проявления нормального хода или отклонения управляемого процесса» [2, с. 18]. Контроль в большей степени ориентирован на нормативный образец, диагностика – на характеристику состояния изучаемого педагогического явления или процесса.

2. Педагогическая диагностика как составляющая педагогической технологии. Функции педагогической диагностики

В любой отрасли профессиональной деятельности особая роль принадлежит диагностике состояния и качества производимой продукции и производственного процесса. Не является исключением и **педагогическая деятельность**. Однако педагогическая диагностика нередко воспринимается педагогами как что-то необязательное в работе.

В условиях реализации **компетентного подхода в образовании** диагностическая деятельность выступает обязательной составляющей профессионально-педагогической деятельности, основой технологизации этой деятельности и образовательного процесса. Диагностика включена в целеполагание, прогнозирование, проектирование, контроль, корректирование и регулирование образовательного процесса и деятельности его участников.

Диагностическая составляющая является необходимым компонентом педагогической технологии, что отражено в ее структуре (тема 1, **рисунок 3**). Именно благодаря диагностике обеспечиваются такие атрибуты педагогической технологии, как диагностично поставленные цели и задачи, гарантированность их достижения, цикличность и управляемость образовательного процесса. Сущность педагогической диагностики заключается в изучении результативности образовательного процесса в учреждении образования на основе изменений в уровне воспитанности и обученности учащихся и росте педагогического мастерства, профессиональной компетентности учителей.

Исходя из потребностей образовательной практики, в педагогической диагностике выделяются следующие основные направления: диагностика уровня развития, обученности и воспитанности обучающихся, выявление исходного уровня и перспектив их развития как основы для педагогического целеполагания, **прогнозирования**, проектирования; диагностика и оценка результативности педагогической деятельности, выявление возможностей и условий развития профессиональной компетентности педагога, диагностика его профессионально значимых качеств; диагностика состояния и характера педагогического взаимодействия; определение развивающего потенциала образовательной среды, средств обучения и воспитания как основание для их отбора и **педагогического проектирования**. Результаты этих направлений диагностики дают общее представление о состоянии образовательного процесса и путях его дальнейшего развития.

Диагностика осуществляется педагогом и в обучении, и в воспитании. Педагогическая диагностика выполняет в

образовательном процессе ряд функций.

- Информационная (констатирующая) функция позволяет получить своевременную достоверную информацию о состоянии диагностируемого объекта и условиях его развития. В качестве объекта педагогической диагностики выступают различные педагогические явления, например, уровень воспитанности и обученности обучающихся, уровень развития их индивидуальных особенностей, индивидуальные образовательные потребности; состояние педагогической деятельности, уровень развития профессионально значимых качеств педагогов; состояние и отдельные свойства педагогического взаимодействия (совместной деятельности), педагогического общения; поведение и отношения участников педагогического взаимодействия и др. Данная функция диагностической деятельности педагога обеспечивает обратную связь в обучении и воспитании и создает возможности для их своевременной корректировки.

- Прогностическая функция способствует выявлению потенциальных возможностей развития участников образовательного процесса; прогнозирует организацию педагогического взаимодействия, способствует определению педагогических целей и задач. Эта функция «позволяет выявить причинно-следственные связи между применяемыми средствами, условиями и результатами педагогической деятельности и выработать прогноз протекания образовательного процесса» [2, с. 19].

- Оценочная (ценностно-ориентационная) функция дает возможность определить степень результативности педагогического взаимодействия, педагогической деятельности, а также эффективности использования в образовательном процессе различных педагогических средств. Оценочная функция связана с выявлением того, как изменился изучаемый педагогический объект в конкретный момент времени и в какой степени эти изменения зависели от действий педагогов. Следовательно, эта функция диагностики создает возможности для самоконтроля и коррекции действий педагогов.

- Развивающая (воспитательная) функция создает условия для развития личности, индивидуальности, воспитания различных личностных качеств и свойств. С помощью различных методов диагностики учащиеся и педагоги познают себя, свои возможности. Этим создаются условия для саморазвития и самовоспитания. Кроме того, в процессе диагностики тех или качеств учащихся педагог активно включается в их деятельность и общение, способствуя их воспитанию.

- Стимулирующая функция заключается в развитии самосознания, рефлексии, самооценки учащихся. Включая в процесс диагностирования и оценивания состояния и результатов образовательного процесса не только педагогов, но и учащихся, данная функция диагностики способствует повышению их активности в образовательном процессе, развитию их положительной мотивации, субъектных качеств.

- Контрольно-корректировочная функция позволяет управлять образовательным процессом, при этом приоритетом является элемент коррекции изучаемого объекта. Данная функция ставит педагогов, а при определенных условиях и учащихся, в позицию экспертов и предполагает наличие нормы, эталона диагностируемого педагогического явления или процесса. В целях контроля может проводиться начальная, текущая (корректирующая) и итоговая (обобщающая) диагностика.

Диапазон диагностической деятельности в современном образовании очень широк, она осуществляется различными субъектами образования и на разных уровнях диагностики (по Н. М. Борытко): 1) на социально-педагогическом (программно-целевом) уровне (реализуется при проектировании образовательных стандартов, учебных планов и программ и др.); 2) на организационно-дидактическом уровне (направлен на анализ организации процесса обучения, взаимодействие целей, содержания, **методов**, форм организации обучения); 3) на личностно-деятельностном уровне (раскрывает образовательные результаты, продуктивность педагогической деятельности, уровень обученности, воспитанности, развития обучающихся).

Педагог-практик (учитель-предметник, классный руководитель) реализует обычно третий уровень диагностики, поэтому его и будем рассматривать далее.

Технология педагогической диагностики предполагает следующую логику операций, или действий (по С. С. Кашлеву):

- постановку целей диагностики;
- определение критериев и показателей развития личности, ее отдельных качеств и свойств (критерий – отличительный признак, мерило оценки чего-либо; показатели – отдельные качественные и количественные характеристики критерия. Например, знания – критерий, а показатели – поверхностные, фрагментарные, глубокие, систематические знания);
- отбор системы методов диагностики (составление диагностической программы);
- реализацию диагностической программы в непосредственном педагогическом взаимодействии;
- анализ результатов диагностики;
- выделение уровней развития учащихся в соответствии с критериями и показателями;
- учет, фиксирование результатов диагностики [3].

Рассмотрим отличительные особенности диагностической деятельности педагога в обучении и воспитании, вытекающие из специфики этих составляющих образовательного процесса, а также отметим некоторые трудности в реализации **педагогической диагностики**, существующие в массовой образовательной практике.

3. Диагностика в обучении, ее методы и особенности

Диагностика в обучении реализуется обычно в контексте контроля. Более того под диагностикой в обучении чаще всего и понимается контроль (предварительный, текущий, тематический, поурочный, итоговый и др.), реализуемый с помощью соответствующих методов.

В педагогике, как известно, под методами контроля в обучении понимают способы выявления образовательных результатов, **учебных достижений обучающихся**. Для осуществления контроля используются методы и средства, которые позволяют получить достаточно объективную информацию об эффективности образовательного процесса и результатах учебной деятельности обучающихся. Наиболее распространены в педагогической практике следующие **методы контроля**: методы наблюдения; методы устного контроля (беседа, рассказ, контрольное чтение текста,

индивидуальный, групповой или фронтальный устный опрос, собеседование и др.); методы письменного контроля (письменная работа с использованием вопросов, заданий (в том числе тестовых заданий), написание диктантов, изложений, сочинений, эссе, подготовка рефератов, докладов и др.); методы графического контроля (выполнение таблиц, графиков, схем, заданий по контурным картам и др.); методы практического контроля (выполнение контрольных лабораторных, практических работ, лабораторных опытов, проверка практических умений и навыков, выполнение проектов, компетентностно ориентированных заданий и др.); методы программированного (компьютерного), тестового контроля; методы самоконтроля [6].

Несмотря на признание ведущей роли диагностики в обучении, в этой области существует ряд проблем. Во-первых, на практике контроль нередко осуществляется педагогом вне диагностической деятельности на основе эмпирических признаков, которые представляются ему самоочевидными. Этим объясняются встречающиеся в образовательной практике факты, когда одинаковые отметки, поставленные разными учителями разным учащимся, не соотносятся с одинаковым уровнем обученности этих учащихся. Во-вторых, в ходе контроля прежде всего выявляются «пробелы» в знаниях, умениях, навыках учащихся, а не сильные их стороны. Указав учащемуся на недостатки и ошибки, педагог не всегда предоставляет необходимую поддержку по корректировке учебной деятельности и нацеливает учащихся на самостоятельную работу по устранению выявленных ошибок. В третьих, определяя степень обученности учащихся, учителя обычно диагностируют уровень усвоения содержания образования (знаний, умений, навыков) и редко выявляют уровень развития мышления, познавательных интересов, учебной мотивации, характер отношения к учебной деятельности и т. п. Такой подход делает диагностику в обучении поверхностной и малопродуктивной [2].

В-четвертых, компетентностный подход, реализуемый в настоящее время в образовании, предъявляет новые требования к дидактической диагностике. Как известно, компетентностный подход в образовании представлен системой педагогических требований к организации и содержанию образовательного процесса, направленных на усиление личностно ориентированного характера образовательного процесса, усиление его практико-ориентированной, прикладной направленности, активизацию самостоятельной работы учащихся, определение диагностируемых целей-результатов образования как **компетенций**. Современными образовательными целями и результатами (на уровне общего среднего образования) являются предметные, метапредметные, личностные компетенции и компетентности обучающихся, а также их функциональная грамотность [6]. Кратко их охарактеризуем.

Метапредметные компетенции – наиболее обобщенная группа компетенций, в которых заключен социальный опыт, обязательный для освоения учащимися. Это диагностируемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельную, субъектную позицию обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в различных сферах деятельности. К метапредметным компетенциям относят учебно-познавательные, проблемно-поисковые, информационные, контрольно-оценочные, коммуникативные, социальные и иные компетенции.

Предметные компетенции связаны с конкретным содержанием учебного предмета и определяются исходя из

задач, решаемых в рамках данного учебного предмета. Предметные компетенции предполагают освоение учащимися предметного содержания и способов деятельности по учебному предмету. Личностные компетенции в самом широком значении представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и социально-личностных качеств, позволяющих личности сохранять психическое и физическое здоровье, а также реализовать свои потребности в самопознании, саморазвитии, самоактуализации и самореализации. Примеры метапредметных, предметных и личностных образовательных результатов учащихся приводятся в учебных программах по учебным предметам.

Под функциональной грамотностью в педагогике понимают способность решать различные задачи (учебные, жизненные, стандартные и нестандартные) на основе использования освоенных и осваиваемых знаний, умений и навыков; способность человека действовать в современном обществе: быстро адаптироваться, взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, строить социальные отношения. Функциональная грамотность, согласно А. В. Хуторскому, есть владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определенной сфере, и, следовательно, представляет собой начальный уровень компетентности [6].

Диагностика современных образовательных результатов не должна ограничиваться только диагностикой знаний, умений, навыков учащихся. Поэтому вышеназванные традиционные методы контроля результатов учебной деятельности необходимо дополнить методами и технологиями дидактической диагностики, отвечающими требованиям компетентностного подхода. Примерами таких способов дидактической диагностики являются: решение учащимися компетентностно ориентированных, проблемных, контекстных задач; выполнение компетентностно ориентированных, проектных, эвристических, творческих заданий; разработка и защита проектов, создание и презентация иных образовательных продуктов; участие в дидактических, имитационных, деловых играх; портфолио учащихся и др.

При реализации компетентностного подхода содержание образования рассматривается не как цель усвоения учащимися, а как средство достижения запланированных образовательных результатов – функциональной грамотности и компетенций. В тезаурус дидактики вошел термин «деятельностная учебная единица». Роль такой деятельностной учебной единицы выполняет компетентностно ориентированное задание. Как единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся компетентностно ориентированное задание организует учебно-познавательную, исследовательскую, проектную деятельность учащихся, а не только воспроизведение ими информации или отдельных действий.

Компетентностно ориентированное задание направлено на формирование умения применять знания в различных жизненных ситуациях, обучение поиску и обработке информации, поиск ответов на заданные вопросы, овладение умением публичного выступления перед одноклассниками. Признаками такого задания являются: контекст, жизненность тематики, деятельностный компонент, определение видов деятельности, на проверку которых направлено задание (тот или иной аспект компетенции), и др.

В дидактике определена структура компетентностно ориентированного задания (обычно включает 5 компонентов):

- стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение);

- задачная формулировка (указывает на деятельность ученика, необходимую для выполнения задания);
- источник информации (содержит необходимый материал для успешного выполнения задания, иногда ссылки на доступные источники информации);
- бланк для выполнения задания (нужен для случая требования в задании структурированного ответа);
- инструмент оценивания (шкала критериев и показателей, модельный ответ, бланк наблюдения для оценки хода выполнения и полученного результата и др.).

Метапредметные и личностные компетенции осваиваются учащимися не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, в ходе воспитательной работы. Следовательно, дидактическая диагностика этих образовательных результатов дополняется их диагностикой в воспитательном процессе.

4. Педагогическая технология формирующего оценивания

Новые подходы к диагностике в обучении нашли применение в такой педагогической технологии, как формирующее оценивание, или активная оценка в образовательном процессе. «Активная оценка» – это стратегия и технология обучения, в рамках которой учащиеся имеют возможность постоянно видеть свои успехи (и радоваться этому), осознавать ошибки (и работать над ними); овладевают процедурами оценки, учатся управлять своим учением. Данная технология построена на идее непрерывной обратной связи между участниками образовательного процесса и включает целевой, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный компоненты. «Активная оценка» не связана только с оцениванием результатов обучения, поэтому ее также называют формирующей оценкой.

Технология формирующего оценивания позволяет формировать знания и умения учащегося, подсказывая ему направления движения в учебной деятельности, и через обратную информацию, которую учащийся может учесть, влияет на суммирующую оценку (отметку). «Активная оценка» не сводит оценивание к контролю, так как позволяет эффективно мотивировать учебную деятельность и «мягко подталкивает» учащихся к тому, чтобы взять ответственность за свои образовательные результаты.

Исследователи выделили и охарактеризовали основные элементы «активной оценки», которые работают только в связке: постановка диагностических целей, определение критериев оценки, взаимная и самооценка, обратная связь (средства: комментарии учителя на работы учащихся, вопросы учителя и учащихся и др.), ключевые вопросы [1]. В основе технологии лежит стратегия – от контроля к сотрудничеству, т. е. ее можно отнести к технологиям лично ориентированного обучения (см. тему 5). Второй базисной составляющей, ядром формирующей оценки выступает обратная связь как обратная информация, предоставляемая педагогом о работе учащегося. Обратная связь требует определения целей обучения, установления критериев оценки и договоренности с учащимся о том, какая работа будет оцениваться с помощью обратной связи, а за какую будет выставлена отметка традиционным способом. В ходе обратной связи учащийся получает информацию о продуктивности своего учения, о степени понимания учебного материала и путях дальнейшей учебной работы по его освоению. Педагогу рекомендуется придерживаться следующего правила: предоставлять обратную связь на чуть более высоком уровне, чем тот, на

котором работает учащийся. Остальные элементы технологии – техника задавания вопросов и методы самооценки и взаимооценки – вводятся постепенно по мере готовности учителя и учащихся к ним [1].

Охарактеризуем кратко особенности реализации элементов технологии формирующего оценивания. Теоретическое обоснование общего алгоритма целеполагания и краткое описание типичных способов постановки задач обучения педагогами изложены в **теме 2**. Приведем примеры диагностично и недиагностично поставленных дидактических целей урока по теме «Взаимодействие точечных зарядов. Закон Кулона» (учебный предмет «Физика»), которые приводят исследователи данной технологии. Первый вариант формулировки целей обучения: «Учащиеся будут знать определение точечного заряда, принцип суперпозиции для взаимодействующих зарядов; смогут рассказать о законе Кулона по обобщенному плану; графически покажут силы взаимодействия двух и трех точечных зарядов» [1]. Формулировка целей в данном случае осуществлена через указание на ожидаемые образовательные результаты учащихся, поэтому цели соответствуют критерию диагностичности. Второй вариант формулировки целей урока: «Сформировать знания о принципе суперпозиции и законе Кулона; показать, как можно графически изобразить силы взаимодействия точечных зарядов» [1]. В такой формулировке цели поставлены через деятельность педагога и не отвечают критерию диагностичности.

Диагностично поставленная цель сообщается учащимся на понятном им языке, или они самоопределяются в своей цели. Цель весь урок находится в поле зрения учащихся. По ходу урока учащиеся обращаются к цели, выполняют задания, которые ей соответствуют. В заключительной части урока, после выполнения контрольных заданий (текущая диагностика) ученики оценивают степень достижения цели, осуществляется необходимая коррекция, домашнее задание фокусируется на результатах выходной диагностики.

Критерии оценки результатов классной и домашней работы предлагаются учащимся в виде аббревиатуры «НаЧтоБОВ»: «На что буду обращать внимание». Учащиеся воспринимают набор критериев как цель и используют критерии для понимания того, как идет усвоение материала и что нужно корректировать; для самоконтроля и самооценки, а также взаимоконтроля выполненных на уроке и дома заданий. Реализуя обратную связь в форме комментариев к результатам учебной работы учащихся, педагог придерживается четырех правил: отметить, что хорошее есть в работе ученика; указать на недостатки; посоветовать, как улучшить работу; написать или устно сообщить, каким образом улучшить свои учебные результаты.

В технологии «активной оценки» сформулированы и правила постановки вопросов: 1) желательно задавать открытые вопросы, 2) давать время на обдумывание и обсуждение, 3) учащиеся вызываются отвечать по жребию, 4) педагог не порицает учащихся за ошибочные ответы, 5) применяются ключевые вопросы.

Опыт применения данной технологии в образовательной практике позволил исследователям сделать вывод о том, что инструменты, предлагаемые в рамках технологии «активной оценки», решают проблемы неуспеваемости, низкой мотивации и ответственности учащихся за свои образовательные результаты, нарушения дисциплины, психологического дискомфорта учителя [1].

5. Диагностика в воспитании. Диагностическая деятельность классного руководителя

Осуществляя диагностику в воспитании, педагог должен учитывать специфику воспитания и его результатов. Это связано прежде всего с тем, что результаты воспитания имеют отдаленный характер и зависят от большого числа внутренних и внешних факторов и условий. К особенностям диагностики в воспитании исследователи относят следующие характеристики.

- Результативность воспитания (воспитательные эффекты) не устанавливается на основе линейной причинно-следственной зависимости «стимул – реакция».

- В воспитании нет строгих и однозначных критериев и показателей уровня личностного развития, воспитанности обучающихся. Оценка в воспитании производится, как правило, по отношению к возможностям (индивидуально-личностному потенциалу) учащихся, условиям **воспитательной работы** или по динамике результатов, при этом и здесь нет однозначных критериев.

- Результаты воспитания могут оцениваться только в логике качественных изменений, так как воспитание обращено к целостной личности, не сводящейся к отдельным ее свойствам. Количественные показатели (сколько проведено мероприятий, сколько понятий усвоено и др.) могут учитываться только в контексте качественных изменений объекта диагностики.

- Важным явлением в воспитании, а также его необходимым (прогнозируемым педагогом) результатом являются субъективные характеристики учащихся, например, система доминирующих эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру. Эти характеристики необходимы и для оценки эффективности предшествующей воспитательной работы педагога, и для прогнозирования перспектив развития учащихся, и для отбора оптимальных **средств воспитания**.

- Диагностика в воспитании должна учитывать многоаспектный характер воспитания: социальный (принятие ценностей образовательной среды, формирование чувства сопричастности и др.), индивидуальный (выделение себя из среды, самоопределение, самореализация и др.), коммуникативный (взаимодействие со средой и др.) аспекты. Это «требует проведения многофакторной диагностики и комплексного анализа ее результатов» [2, с. 28].

- Диагностика в воспитании осуществляется в единстве диагностики воспитательного процесса и его результатов, при этом применяются в единстве качественные и количественные показатели.

Таким образом, при диагностике в воспитании, анализе и оценке его результатов ведущая роль отводится получению иного (более высокого) качества **образовательного процесса** (реализуется в его участниках, их педагогическом взаимодействии, образовательных результатах и др.), а не количественным показателям (проведенные мероприятия и т. п.). При этом важна оценка не только знаниевого аспекта или даже аспекта деятельности, но и аспекта эмоционально-ценностных отношений в учреждении образования, **ученическом коллективе**.

Рассмотрим место педагогической диагностики в системе воспитательной работы классного руководителя с группой учащихся вверенного ему класса (рисунок 13).

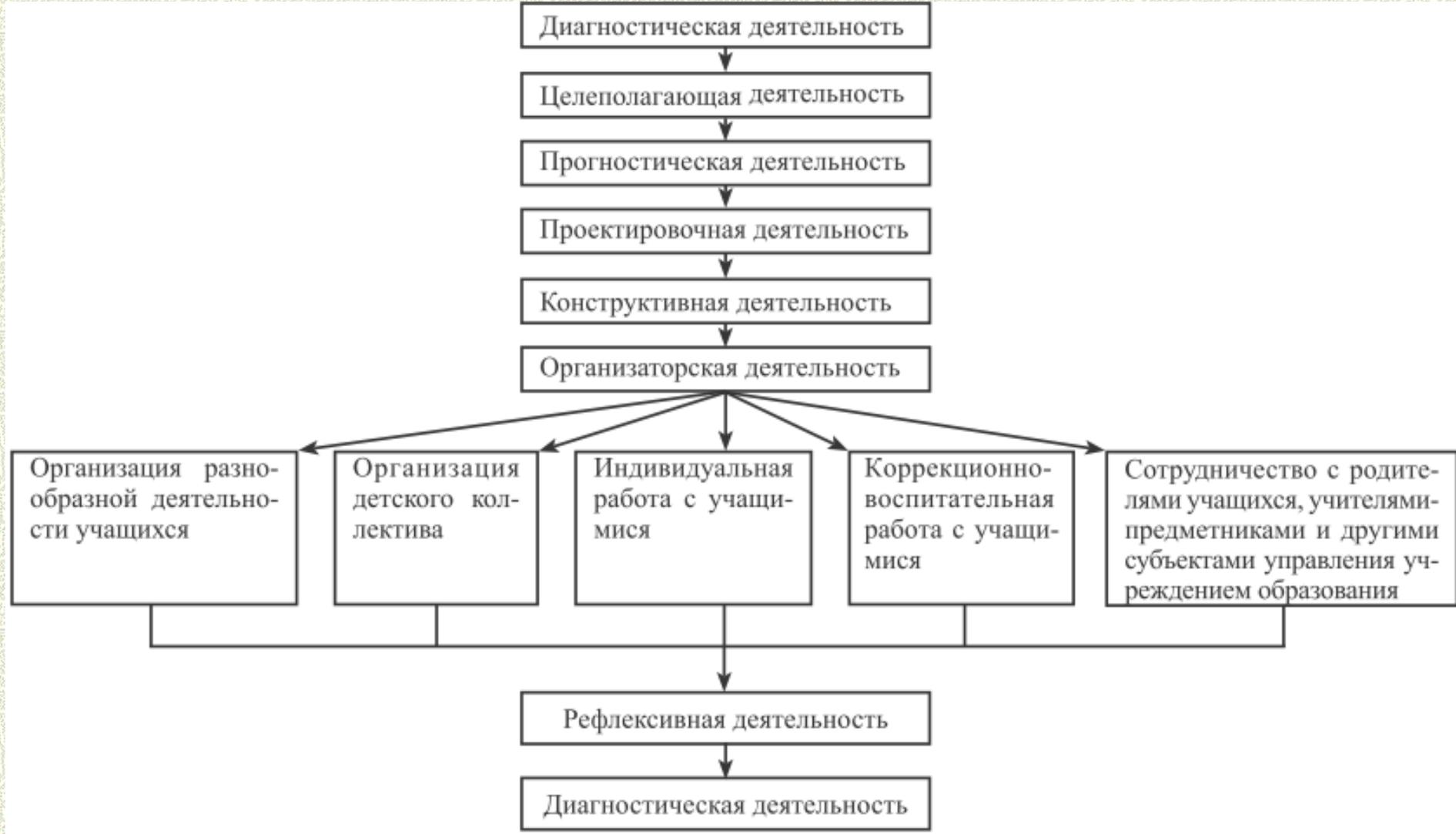


Рисунок 13 – Система воспитательной работы классного руководителя

Как следует из схемы (рисунок 13), система работы классного руководителя представляет собой последовательную совокупность различных видов **профессионально-педагогической деятельности** (диагностической, целеполагающей, прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коррекционной, рефлексивной, аналитической), направленных на решение поставленных образовательных задач в данной группе учащихся (классе). Система воспитательной работы классного руководителя может рассматриваться как технологическая цепочка, реализующая один цикл воспитательной работы классного руководителя. Этот цикл начинается с педагогической диагностики и целеполагания, а заканчивается педагогической диагностикой, анализом и оценкой полученных результатов и постановкой новых целей и задач воспитательной работы. С учетом

вышесказанного технологический цикл деятельности классного руководителя может быть описан последовательностью этапов: педагогическая диагностика; постановка целей и задач воспитания учащихся; проектирование воспитательной работы, составление соответствующего плана воспитательной работы; организация, проведение и корректировка воспитательной работы; диагностика, анализ и оценка ее результатов.

Диагностическая деятельность классного руководителя – неотъемлемая составляющая его профессиональной деятельности, направленная на выявление фактического состояния, особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, на прогнозирование перспектив этих изменений. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя является, с одной стороны, составной частью, начальным этапом целеполагания, а с другой, – постоянной составляющей всех других компонентов системы его работы. Например, этап диагностики в целеполагании состоит в изучении состояния воспитательного процесса, уровня воспитанности учащихся, результатов их деятельности на предыдущем этапе с опорой на информацию (оценку), полученную от самих учащихся. Это позволяет классному руководителю выявить наиболее ценное и важное в предыдущем воспитательном опыте, лучше осознать потребности и запросы учащихся, соотнести оценки эффективности воспитательной работы, которые даны педагогами, учащимися, их родителями. На основе результатов **педагогической диагностики**, совместного с учащимися анализа воспитательной работы за предыдущий период классный руководитель при участии учащихся определяет цели и задачи воспитания учащихся данного класса на ближайший период (учебную четверть, полугодие, учебный год).

Целью диагностической деятельности классного руководителя является получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством воспитательного процесса, повышения эффективности воспитательной работы. В число диагностических задач классного руководителя, например, входят: определение исходного состояния воспитанности класса для разработки плана воспитательной работы с ним; выявление исходного уровня, динамики и перспектив развития учащегося как основы **педагогического прогнозирования** и целеполагания, коррекции возможных нарушений в развитии; выявление условий продуктивности тех или иных видов деятельности отдельных учащихся и всего класса; оценка эффективности локальных воспитательных действий педагога и результативности воспитательной работы в целом, выявление возможностей ее коррекции и качественного улучшения; определение воспитательного развивающего потенциала информационно-образовательной среды, семей обучающихся, отдельных средств воспитания и др.

Таким образом, диагностическая деятельность классного руководителя является основой технологизации современного воспитательного процесса, усиления его целенаправленности, рациональности, эффективности. Педагогическая диагностика позволяет выявить реальные проблемы развития учащихся и направить усилия педагога на их разрешение.

Педагогическая диагностика в работе классного руководителя связана с этапами управления развитием личности и учебной группы, поэтому, согласно А. И. Кочетову, существует три типа диагностики: начальная (определяет постановку воспитательных задач, которые будут решаться в данной учебной четверти, полугодии или в учебном году); текущая, или корректирующая (осуществляется в процессе организации деятельности учащихся и

позволяет классному руководителю оперативно корректировать свою воспитательную работу, совершенствовать свой стиль взаимодействия с детьми и т. п.); обобщающая, или итоговая (проводится в конце учебного года и дает информацию о результативности воспитательной работы в прошедшем учебном и основу для проектирования воспитательной работы в следующем учебном году). Содержание педагогической диагностики зависит от специфики возрастного развития учащихся.

В арсенале методов педагогической диагностики классного руководителя могут быть все основные эмпирические методы педагогических исследований, рассмотренные в курсе педагогики [6]. К ним относятся методы изучения личности и классной группы (коллектива): наблюдение за учащимися в естественных условиях или искусственно созданных (воспитывающих) ситуациях, анкетирование, интервьюирование, беседа, ранжирование, рейтинг, метод независимых характеристик, самооценка, изучение результатов деятельности учащихся, тестирование, социометрические методы и др. Например, диагностика социального (личностного) развития осуществляется на основе внешне наблюдаемых проявлений; посредством общения с испытуемым; путем опроса лиц из его ближайшего окружения. Личностные характеристики учащегося изучаются также при помощи специальных психологических методик (их применяет, как правило, педагог-психолог).

Для диагностики уровня социального развития учащихся используется комплекс диагностических методик, в котором основными диагностическими средствами являются экспертные оценки, тестирование, анкетирование, наблюдение за учащимися на уроках, во внеурочное время, во время коллективных творческих дел и организационно-деятельностных игр [2]. В ходе проведения диагностики классному руководителю следует учитывать ряд важных требований:

- конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого диагностируемого и его родителей;
- научная обоснованность применяемых диагностических методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);
- объективность в рамках интерпретации результатов, соответствие выводов полученным показателям, независимость от чьих-либо субъективных установок;
- запрет на использование педагогом методик, которыми он не владеет, на передачу их неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки профессиональной компетентности;
- ненанесение ущерба (запрет на использование информации во вред испытуемому);
- позитивное принятие ребенка в диагностике, стремление понять его и принять таким, каков он есть, уважение его права на неповторимость;
- обеспечение прав учащегося, которые включают добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), права заинтересованных лиц в результатах обследования [2].

Для проведения педагогической диагностики классному руководителю необходимо знать последовательность

диагностических действий и владеть специальным диагностическим инструментарием (отдельными методами, методиками диагностики и иными средствами диагностики, в том числе компьютерными средствами).

6. Диагностический инструментарий, общие требования к нему

В научных исследованиях установлено, что эффективная образовательная практика основана на знании образовательных процессов, проверке полученных образовательных результатов с помощью точных критериев и показателей и использовании разнообразных диагностических методов и методик. Критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) есть признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. В диагностике критерии являются переменными величинами, принимающими различные значения для различных случаев или различных моментов времени. На основе критериев делают выводы о состоянии объекта диагностики. Показатель (от позднелат. *indicator* – указатель) – это некоторая величина или качество критерия, мера его проявления; количественная или качественная характеристика критерия, по которой определяют то или иное состояние изучаемого объекта. Исследователи пришли к выводу, что «количество критериев должно быть не менее трех, а по каждому критерию – как минимум три показателя» [2, с. 75].

Диагностический метод в педагогике представляет собой способ изучения психолого-педагогической реальности. Его основной особенностью является «измерительно-испытательная направленность, которая выражается в сочетании количественной и качественной обработки полученных результатов» [2, с. 59]. Диагностическая методика определяется как процедура измерения отдельного качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы.

В образовательной практике применяются как методы, ориентированные на получение количественных данных, так и методы, направленные на получение качественных характеристик состояния изучаемых педагогических явлений и процессов. Диагностические методы первой группы относят к стандартизированным методам. Они основаны на определенной модели как образе конечного результата диагностики, предполагают наличие шкал и дают количественные данные об отдельных сторонах объекта диагностики. Методы диагностики второй группы – нестандартизированные (описательные). Они не имеют нормативной модели для сопоставления и направлены на получение целостного представления о состоянии объекта диагностики. Методы этих двух групп дополняют друг друга и применяются в соответствии с задачами диагностической деятельности педагога.

В современных науках, в том числе в педагогике, предъявляется ряд требований к методам диагностики. К ним относятся требования объективности, стандартизации, надежности, валидности, точности, однозначности и др. Согласно требованию объективности должна наблюдаться корреляция (совпадение, согласованность) между результатами, полученными разными диагностами. Объективность исключает субъективизм в оценке результатов диагностики. Для обеспечения объективности проведение, обработка, интерпретация, оценка результатов диагностики должны быть строго нормированы. С этой целью составляются точные инструкции проведения диагностической работы, исправления ошибок и оценки результатов. Например, для большей объективности

обработки данных при проведении наблюдения, анкетирования, тестирования рекомендуется применять косвенные (диагностируемые факты не называются, а предполагаются) и альтернативные (с несколькими вариантами ответов) вопросы.

Требование стандартизации заключается в единообразии процедуры проведения диагностического метода и оценки полученных данных. Стандартизация в диагностике предусматривает четкое описание критериев оценки; унифицированность заданий для всех испытуемых, инструкций рабочих бланков, способов регистрации результатов, условий и времени проведения диагностики и др. Надежность диагностической методики характеризует степень точности измерений, связанную с оценкой погрешности и определением на этой основе истинного значения измеряемой величины. Надежность в диагностике понимается в двух контекстах: надежность методики как определенного инструмента измерения (остается неизменным, какие бы измерения не проводились) и относительная неизменность объекта диагностики (уверенность в том, что в обычных условиях измеренная величина останется неизменной).

Требование надежности диагностического метода или методики связано с требованием их валидности. Валидность (адекватность) метода диагностики показывает, в какой степени он измеряет то качество (свойство) или характеристику объекта диагностики, для оценки которых он предназначен. К применению в массовой образовательной практике рекомендуются только валидные методы и методики диагностики.

Достоверность диагностических данных обеспечивают требования точности и однозначности диагностических методов и методик. Точность методики отражает ее способность реагировать на изменения оцениваемого свойства объекта диагностики. В практической педагогической диагностике мера точности часто определяется задачей дифференциации (разделения) испытуемых на группы. Например, если группу участников диагностики надо разделить на пять подгрупп, то достаточно применить методику с измерительной шкалой из пяти пунктов.

Однозначность методики диагностики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно того свойства, для изучения которого данная методика применяется. Если кроме этого свойства в полученных результатах отражаются свойства, не связанные с данной методикой, выходящие за пределы ее валидности, то эта методика не соответствует требованию однозначности.

К выбору диагностических методов и методик также предъявляются определенные процедурные требования (по Н. М. Борытко).

- Методика диагностики должна быть наиболее простой и наименее трудоемкой из всех возможных методик, позволяющих получить требуемые результаты.
- Избираемая методика должна быть нетрудоемкой, требовать минимальных физических и психических усилий на ее проведение.
- Инструкция к диагностической методике должна быть простой, краткой, понятной и испытуемому, и самому диагносту. Она должна настроить участников диагностики на добросовестную работу, исключить обстоятельства, способные сделать результаты диагностики сомнительными. В частности, в инструкции не должно быть вопросов и заданий, настраивающих испытуемых на определенные ответы, оценочные суждения и др.

- Обстановка и иные условия проведения диагностики должны исключать посторонние раздражители (присутствующие, не являющиеся участниками диагностики, звуки музыки, другие шумы) обследования, которые могут отвлечь внимание испытуемых или изменить их отношение к процедуре диагностики.

К наиболее распространенным методам педагогической диагностики, которыми может и должен овладеть каждый педагог, относятся: наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, интервью; написание сочинений, проективные методы; анализ результатов деятельности учащихся, обобщение независимых характеристик, социометрические методы; ранжирование, недописанный тезис и др.

Основной метод педагогической диагностики – наблюдение – организованное целенаправленное восприятие и фиксация педагогических явлений. Цель наблюдения – накопление фактов и образование первоначальных представлений об определенном педагогическом явлении. Оно может быть включенным (наблюдатель сам является непосредственным участником процесса воспитания или обучения) и невключенным (опосредованным, наблюдением «со стороны»). Объектами наблюдения могут быть деятельность группы учащихся или отдельного ученика в процессе обучения или воспитания; взаимоотношения учащихся между собой или с педагогом; действия детей в конкретной ситуации; деятельность учителя на уроке и др.

Этапы наблюдения: а) определение цели и задач наблюдения («Для чего наблюдать?»); б) выбор объекта, предмета наблюдения («Что наблюдать?»); в) выбор способа наблюдения («Как наблюдать?»); г) выбор способов регистрации наблюдаемого («Как вести записи?»); д) обработка и интерпретация полученной информации («Каков результат?»).

Наиболее распространенными являются методы письменного или устного опроса. К ним относятся исследовательская беседа, интервьюирование, анкетирование. С их помощью изучают отношения, мотивы, намерения, мнения, оценочные суждения учащихся, педагогов, родителей и других участников педагогического процесса.

Так, анкетирование – письменный опрос большого количества людей с помощью опросных листов (анкет). Анкеты могут быть открытыми (предполагают ответ на вопрос), закрытыми (требуют выбора ответа из ряда предложенных) и смешанными. При составлении анкет важно соблюдать следующие правила: вопросы должны быть тщательно составлены, предельно конкретны, корректны, доступны, они не должны содержать в себе скрытых подсказок желаемого ответа, но должны быть взаимопроверяемыми.

Метод анкетирования позволяет в сравнительно короткий срок получить большое количество информации, которую можно подвергнуть количественному анализу с помощью статистических методов с использованием вычислительной техники. Количественные данные, полученные путем анкетирования, затем дополняются качественным анализом.

Исследовательская беседа – диалог исследователя с испытуемым по заранее составленному плану. Это наиболее эффективный метод для выявления мотивов поведения, ценностных ориентаций, чувств, переживаний опрашиваемого. До беседы необходимо сформулировать конкретные вопросы, на которые исследователь хотел бы получить ответы. Вместе с тем в процессе беседы желательно не заглядывать в опросник. Для эффективного

применения этого метода важно установить дружеские, доверительные отношения с собеседником, проявлять к нему уважение, тактичность. Ценность беседы как метода диагностики заключается в том, что это всегда непосредственное общение исследователя с изучаемым субъектом. Вместе с тем собеседник может скрыть свои истинные мысли и переживания и ввести исследователя в заблуждение. Интервьюирование (от лат. *interview* – беседа, встреча) – разновидность беседы. Это метод, ориентированный в большей мере на выяснение оценок, позиции опрашиваемого. Интервью проводится по заранее подготовленным вопросам, ответы на которые записываются.

К методам опроса тесно примыкают методы обобщения независимых характеристик, написание сочинений. В первом случае идет речь о получении характеристики на одно и то же лицо по одной и той же теме от разных людей. Информация, поступившая из разных источников, обрабатывается. Например, изучая личность учащегося, исследователь получает сведения о нем от учителя, воспитателя группы продленного дня, классного руководителя, родителей, сверстников и др. Во втором случае группа людей пишет сочинение на заданную тему, интересующую исследователя. Затем сочинения анализируются и обобщаются педагогом.

Метод педагогического консилиума предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанников по определенной программе и единым признакам, а также коллективную выработку путей и средств преодоления обнаруженных недостатков. В педагогических исследованиях довольно часто применяют методы оценивания: рейтинг и самооценку. Рейтинг – метод субъективной оценки какого-либо явления по заданной шкале. Эти оценки дают эксперты (компетентные судьи): ученые-педагоги, психологи, опытные учителя, директора школ и др. Они оценивают те или иные качества в соответствии с предложенной оценочной шкалой. Данные анализируются: количественный анализ проводится по определенной формуле и дается качественная оценка. Самооценка предполагает оценку индивидом своих достижений, личностных качеств, действий, поступков по определенным параметрам. При этом также устанавливается шкала оценок в баллах или других количественных показателях.

Конкретный материал об интересующих педагога-исследователя процессах и явлениях можно собрать, анализируя педагогическую (школьную) документацию, а также результаты различных видов деятельности учащихся. Так, изучение (анализ, оценка) письменных, графических, контрольных, творческих и других видов работ учащихся позволит получить сведения об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе самого педагога, поможет выявить различные интересы детей, особенности их мышления, суждений, оценок, уровень сформированности учебных умений и т. д.

Достаточно распространенным методом исследования является педагогическое тестирование, которое позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики образовательного процесса. В самом общем виде тест (от англ. *test* – испытание, исследование, проверка) – это объективное и стандартизированное измерение знаний, умений, навыков, уровня развития, личностных характеристик испытуемого. В зависимости от назначения выделяют тесты достижений, интеллекта, креативности (способностей), личностные и др. Обычно в образовательной практике тестирование выполняет функции контроля

знаний, диагностики или прогноза развития индивида. Проективные методы являются разновидностью тестирования. Испытуемому предлагается высказаться о своих возможных действиях, поступках в той или иной ситуации. Суждения анализируются педагогом-исследователем.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятия «мониторинг», «диагностика», «проверка», «контроль», «оценка» в контексте педагогической деятельности. Раскройте существующие связи между ними, отразив их, например, в словесно-логической схеме.
2. Докажите, что педагогическая диагностика является необходимым компонентом педагогической деятельности.
3. Назовите и охарактеризуйте функции педагогической диагностики.
4. Раскройте сущность педагогической диагностики как основной составляющей педагогической технологии.
5. Представьте в виде общего алгоритма диагностическую деятельность педагога. Опишите логику и процедуру педагогической диагностики.
6. Осуществите сравнительный анализ диагностики в обучении и диагностики в воспитании. Назовите общие черты и специфические особенности этих сфер педагогической диагностики.
7. Раскройте сущность и методические особенности реализации технологии формирующей оценки (с учетом специальности).
8. Приведите примеры традиционных и инновационных средств диагностики образовательных результатов учащихся, которые применяются учителями вашей специальности.
9. Охарактеризуйте инструментарий диагностической деятельности классного руководителя. Составьте схему изучения личности учащегося и учебной группы. Обоснуйте свой выбор методов и методик диагностики для данной схемы.
10. Какие требования предъявляются к методам и методикам педагогической диагностики? Раскройте содержание этих требований.

Рекомендуемая литература

1. Активная оценка в образовательном процессе школы / ответ. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2018. – 168 с.
2. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Университетское, 2001. – 95 с.
4. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по

учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/metodicheskie-rekomendatsii-ukazaniya.html>. – Дата доступа: 19.08.2024.

5. Об аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 11 июля 2022 г., № 184 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/03/post-MORB-184-2022.pdf>. – Дата доступа: 19.08.2024.

6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 12.05.2024.

7. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – 244 с.

Тема 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОРСКИХ ШКОЛ, АВТОРСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Пора отказаться от того, чтобы другие думали за меня.
Пора воздержаться от того, чтобы думать за других.

А. А. Окунев

Требования к компетентности по теме:

- знать трактовки понятий «авторская школа», «авторская педагогическая технология (методика)», раскрывать характерные черты авторских школ, технологий, методик;
- понимать целевые ориентации, концептуальные идеи, особенности образовательного процесса при реализации авторских зарубежных педагогических систем и технологий;
- раскрывать основные идеи «педагогике сотрудничества», характеризовать особенности образовательного процесса при реализации авторских методик педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX в.;
- называть целевые ориентации, раскрывать концептуальные идеи и особенности образовательного процесса в школах адаптирующей педагогики и самоопределения;
- намечать возможные пути реализации отдельных компонентов авторских технологий и методик в современной образовательной практике (с учетом специальности).

Основные вопросы

1. Авторские школы, педагогические технологии и методики, их сущностные характеристики.
2. Авторские педагогические системы, методики и технологии в зарубежной школе.
 1. Технология свободного труда (С. Френе).
 2. Технология саморазвития (М. Монтессори).
 3. Дальтон-технология.
3. «Педагогика сотрудничества»: авторские методики и технологии педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX в.
4. Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде).
5. Школа самоопределения (А. Н. Тубельский).

Рекомендуемая литература

1. Авторские школы, педагогические технологии и методики, их сущностные характеристики

Новые для своего времени, оригинальные (инновационные, альтернативные), экспериментальные учреждения образования существовали на всех этапах развития образовательной практики. Термин «авторская школа» («авторская педагогическая система») употребляется в педагогике с конца 1980-х гг. Авторские школы как экспериментальные учреждения образования, деятельность которых строится на основе психолого-педагогических и (или) организационно-управленческих концепций, разработанных отдельным автором или авторским коллективом, – феномен инновационной образовательной практики в России и Беларуси последней трети XX в. Концепции и практика авторских школ обычно существенно отличаются от традиционной образовательной практики и часто строятся на противопоставлении этой практике, ее критике и доказательстве преимуществ новых подходов перед уже реализованными подходами. В качестве отличительной черты авторских школ многие специалисты выделяют и то, что такие школы создаются на основе заранее разработанного оригинального (отсюда – авторская школа) концептуального проекта. Создателями авторских школ являются как ученые-педагоги, так и учителя-практики.

Термин «авторские школы» применяют также к наиболее известным учреждениям образования прошлого. Из истории образования известны такие авторские школы, как воспитательные заведения И. Г. Песталоцци, школы Л. Н. Толстого, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штейнера, В. Н. Сороки-Росинского, школа-коммуна А. С. Макаренко, Первая опытная станция по народному образованию С. Т. Шацкого, Павлышская средняя школа В. А. Сухомлинского и др. Примерами современных авторских школ являются школа самоопределения (А. Н. Тубельский); школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде); агрошкола (А. А. Католиков); школа В. А. Караковского и др.

С учетом вышесказанного, авторская школа – это учреждение образования (педагогическая система), в основе которого лежат нетрадиционные оригинальные идеи, концепции, подходы, принципы, содержание, технологии, спроектированные и эффективно реализованные автором (ученым, директором учреждения образования, педагогическим коллективом и др.) в образовательной практике. Авторские школы суммируют многие прогрессивные педагогические идеи и подходы прошлого и современности.

В педагогике определены отличительные черты (критерии) авторских школ (по Г. К. Селевко): инновационность (наличие оригинальных авторских идей, гипотез относительно изменения, усовершенствования образовательного процесса); социально-педагогическая целесообразность (соответствие целевых ориентаций школы социальному заказу и образовательным стандартам); концептуальность образовательного процесса (наличие научных оснований авторской модели школы); системность и комплексность образовательного процесса школы; реальность и эффективность авторской школы, подтвержденная результатами; альтернативность (отличие целей, содержания, средств, методов, форм, технологий образовательного процесса от традиционных, общепринятых в массовой школе).

Многие зарубежные авторские школы и технологии, часть которых популярна и в настоящее время, возникли в начале XX в. в русле идей реформаторской педагогики как протест против традиционной педагогики с ее

оторванностью от жизни, чрезмерным интеллектуализмом в обучении, ограничением активности и самостоятельности учащихся. Философским основанием реформаторской педагогики явились новые философские направления того времени: антропософия, экзистенциализм, прагматизм и др. Для них характерно новое осмысление сущности человека как единства телесного, душевного и духовного начал, отказ от авторитарного давления на личность в различных сферах жизнедеятельности, предоставление свободы нравственного выбора в сочетании с ответственностью за него, развитие свободной коммуникации. Основу реформаторской педагогики, а значит и авторских школ того времени, составили три альтернативных подхода (рисунок 14).



Рисунок 14 – Альтернативные подходы как основа реформаторской педагогики

2. Авторские педагогические системы, методики и технологии в зарубежной школе

2.1. Технология свободного труда (С. Френе)

С именем французского мыслителя и педагога С. Френе (1896–1966) связана модернизация французской школы в 30-е гг. XX в. Включившись в движение за новое воспитание, он создал и до конца жизни руководил экспериментальной сельской начальной школой, в которой и реализовал авторскую педагогическую концепцию и технологию свободного труда. Характерными особенностями школы С. Френе являлись: близость к природе и гармония отношений с ней; культ здоровья (движение, физический труд, методики натуральной медицины и др.); модернизация школьных помещений (вместо классов система специализированных мастерских для физического труда); новые материальные средства обучения и воспитания (типография, «свободные тексты», система карточек и др.); четкое планирование учебного процесса (планирование работы каждого класса на месяц, учащегося – на неделю); отсутствие учебных программ, домашних заданий, отметок; школьная общность учащихся и взрослых,

система самоуправления; участие детей в общественно полезных делах деревни.

В основу технологии свободного труда автором были положены следующие концептуальные положения.

- Каждый ребенок – неповторимая индивидуальность. Поэтому следует принимать природу личности такой, какова она есть, опираясь на ее здоровое начало.

- Детям свойственна естественная потребность к познанию окружающего мира. Они проживают три этапа жизнедеятельности: «разведку на ощупь» (до двух лет ребенок воспитывается в семье); «период обживания» (от двух до четырех лет для детей организуются «детские заповедники»); «период труда» (с 4 до 14 лет ребенок воспитывается и обучается в детском саду и начальной школе).

- **Учебная деятельность** детей должна быть организована так, чтобы им пришлось самостоятельно действовать, экспериментировать, исследовать, классифицировать, доходить до правильного решения или вывода путем проб и ошибок (методом «экспериментального нащупывания»).

- Важной функцией школы является поддержка индивидуальных способностей каждого ребенка, создание соответствующей среды для их развития. Методы «экспериментального нащупывания» позволяют выявить у детей разнообразные типы интеллекта: способность к ручному труду; художественные способности; практический склад ума; дар ученого (способность к теоретическим построениям); дар общественного деятеля (социально-политическая направленность).

- Работа каждого учащегося организуется в рамках деятельности разновозрастной группы. Приоритетным способом работы является метод проектов. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

- Школа должна максимально приспособить личность к требованиям жизни в обществе.

В школе С. Френе важно не только иметь знания, но знать, где и как их добывать. Достижению этой цели способствовали новые материальные средства обучения и воспитания, предложенные С. Френе. Это прежде всего типография и связанные с ней «свободные тексты». Свободные тексты представляли собой небольшие сочинения, в которых дети рассказывали о своих семьях, планах, друзьях и т. п. Учитель вместе с учащимися отбирал лучшие из них («текст дня») для обсуждения и переписывания детьми. Они могли корректировать и дополнять эти тексты. После этого тексты печатали в школьной типографии и использовали в качестве учебных пособий. В ходе такой работы формировались навыки чтения и письма, культура устной и письменной речи. Вместо традиционных учебников, которые, по мнению С. Френе, исключают возможность индивидуализированного обучения, в школе применялась система специальных карточек, содержащих учебный материал по определенному предмету или конкретное задание (текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по географии и др.). Карточки нумеровались, систематизировались по предметам или комплексным темам. Каждый учащийся с помощью учителя составлял для своих занятий определенный набор карточек. Это позволяло ему изучать учебный материал в индивидуальном темпе, учитывая свой познавательный интерес. Можно сказать, что С. Френе создал прообраз программированного обучения – «обучающую ленту», в которой были последовательно прикреплены информационные карточки, карточки с упражнением, вопросом или задачей и карточки с контрольным заданием.

Для системы С. Френе характерно четкое планирование учебного процесса. Учитель планирует работу для каждого класса на месяц. На основе этого плана каждый ученик совместно с учителем составляет индивидуальный недельный план, в котором отражает все основные виды своей работы. Личные продвижения учащихся учитываются через взаимооценивание детей и педагогов. Дети занимались разными видами труда: полевыми, кузнечными и столярными работами, животноводством, ткачеством, прядением, шитьем, домоводством, конструированием, механикой, основами торговли. Кроме того, они участвовали в общественно полезных делах деревни, переписывались со сверстниками.

Особенностью технологии свободного труда являлись наличие школьной общности детей и взрослых, а также система самоуправления, которая осуществлялась через школьный кооператив. Во главе кооператива находился выборный совет. Раз в неделю проходило общее собрание, на котором подводились итоги учебной, трудовой и общественной работы. Педагоги также участвовали в решении общих проблем. В школе С. Френе уделялось внимание гласности. Например, каждый мог заполнить общий лист-газету с четырьмя колонками: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я критикую». В школе отсутствовала назидательная дисциплина, учащиеся сами разрабатывали нормы общежития.

В настоящее время технология свободного труда С. Френе применяется в школах Франции. В России организована Ассоциация педагогов Френе, распространяющая его идеи.

2.2. Технология саморазвития (М. Монтессори)

Мария Монтессори (1870–1952), видный итальянский врач, философ, педагог, оказала значительное влияние на развитие педагогической теории и практики XX в. Анализируя систему школьного образования своего времени, М. Монтессори пришла к выводу, что «каждая система школьного воспитания вредит нормальному развитию ребенка». Она решила построить свою педагогическую теорию на основе наблюдений поведения детей, их потребностей и интересов. Концепция технологии саморазвития представлена следующими положениями.

- Стремление к познанию, самораскрытию, самостоятельности заложено в ребенке изначально. Поэтому «необходимо исключить вмешательство взрослых в естественный процесс развития ребенка». Задача воспитателя состоит лишь в том, чтобы облегчить и направить это развитие.

- В первые три года жизни ребенок развивает человеческие способности, основу интеллекта, память, языковые навыки, умение управлять своими движениями. В то же время он «приспосабливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям».

- Механизм, с помощью которого ребенок «строит» сам себя, – это «впитывающий разум». Ребенок «впитывает» знания посредством органов чувств в процессе свободного взаимодействия с окружающей средой. В предметной и социальной среде он находит то, что необходимо ему для полноценного развития.

- Среда предоставляет малышу материалы, помогающие ему организовать свою деятельность по овладению человеческой культурой и стимулирующие его к самообучению.

- Окружающая среда должна помочь ребенку научиться сосредотачиваться на какой-либо деятельности, а для этого в ней должны быть элементы, способные вызвать интерес ребенка и рост этого интереса.

- Первой проблемой обучения является создание такой развивающей среды (в том числе дидактических материалов), которая способствовала бы развитию функций, данных ребенку природой. Для создания такой среды педагогу необходимо знание законов развития детской психики.

- В соответствии с концепцией возрастной сензитивности на дошкольный возраст выпадают сензитивные периоды развития речи (от 0 до 6 лет), восприятия порядка (от 0 до 3 лет), сенсорного развития (от 0 до 5,5 лет), развития движений и действий (от 1 года до 4 лет), восприятия маленьких предметов (от 1,5 до 5,5 лет), развития социальных навыков (от 2,5 до 6 лет).

- Развитие моторики и сенсорики способствует общему, эмоциональному и речевому развитию ребенка. Поэтому создаются дидактические материалы для развития каждой сферы чувств.

Из концептуальных оснований педагогической системы М. Монтессори следуют принципы технологии саморазвития. Приведем их в формулировке автора технологии.

- «Свобода» понимается как свобода роста, развития ребенка; учитель отказывается от миссии обучать детей, создает им условия для свободного саморазвития и освоения человеческой культуры.

- «Индивидуальность» трактуется как прокладывание ребенком своего пути к независимости, самостоятельности.

- «Самостоятельность». Суть принципа отражена в девизе педагогики М. Монтессори «Помоги мне это сделать самому». В этом обращении ко взрослому выражена позиция ребенка. Позиция педагога в системе М. Монтессори – «Жди и наблюдай».

- «Интерес» как принцип заключается в такой организации развивающей среды, чтобы она не только вызывала у ребенка интерес, но и способствовала росту этого интереса.

Свою педагогическую концепцию М. Монтессори реализовала в созданном ею «Доме ребенка» (1907). Большое значение в педагогической системе Монтессори придается физическому и сенсорному воспитанию – воспитанию органов чувств и развитию моторики. Ею разработана серия дидактических материалов, отвечающих спонтанному стремлению ребенка к движению. Это различные кубики, цилиндры, тела разной формы, толщины, высоты, объема; рамки для упражнений в застегивании, шнуровании, завязывании и т. п.; дощечки и куски материи разной степени шероховатости; разного рода шумы, колокольчики, звонки, мотки цветной шерсти и т. п.; математические материалы; материалы для развития речи, подготовки к письму; материалы для естественнонаучного («космического») воспитания и др.

Занятия ребенка с дидактическими материалами Монтессори называла «уроками». В ходе таких занятий ребенок имеет возможность самодеятельности, свободу выбора материала и действий с ним, индивидуальный темп обучения. Действуя самостоятельно, он осваивает различные умения и навыки, учится ставить цель и находить пути ее достижения, контролировать свои ошибки, учится сравнивать, самостоятельно мыслить, упражняет внимание и т. п. В настоящее время существуют также начальные Монтессори-школы (до 12 лет). Образовательный процесс в

них строится на тех же концептуальных основах и принципах, что и в дошкольных учреждениях. В Монтессори-школе нет единых программ обучения (каждый осуществляет свой уникальный путь развития), уроков (объяснения нового материала, проверки и контроля знаний, отметок и т. д.) и домашних заданий в традиционном понимании.

В настоящее время авторскую концепцию и методику М. Монтессори поддерживает и развивает Международная Ассоциация Монтессори (АМІ), имеющая консультативный статус при ЮНЕСКО. Учебные центры по подготовке Монтессори-учителей организуют курсы в различных странах мира.

2.3. Дальтон-технология

Дальтон-технология (Дальтон-план, или система мастерских) впервые была реализована в 1919 г. на базе экспериментальной школы в городе Дальтон (США) педагогом Е. Паркхерст (1887–1973). В основу Дальтон-технологии были положены два основных положения: индивидуальное развитие ребенка до максимально высокого уровня как важнейшая цель обучения; школа должна быть моделью общества, в ней дети учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. Вместо классно-урочной системы Е. Паркхерст ввела систему индивидуализированного обучения, отвечающую принципам свободы выбора, ответственности, сотрудничества, самостоятельности (рисунок 15).

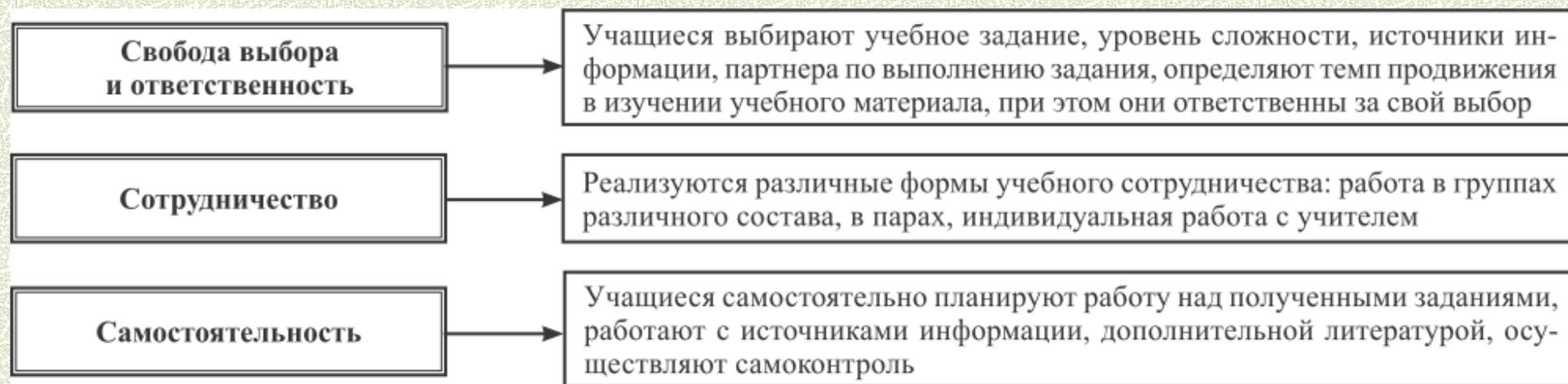


Рисунок 15 – Принципы Дальтон-технологии

При реализации Дальтон-технологии учебный материал по предмету, который необходимо изучить в течение учебного года, разбивается на отдельные месячные подряды – серии разделов. В каждом разделе представлен конспект, сопровождаемый вопросами, на которые необходимо ответить, указываются возможные темы докладов и литература. Подряды на год или месяц вывешиваются на виду у всех.

В начале учебного года учащиеся заключают с учителем контракт о самостоятельной проработке заданий в намеченное время. Далее все зависит от самих учеников: они определяют, в каком порядке, в каком темпе и объеме изучать материал. Учащийся принимается за новый подряд по предмету, когда закончит подряды предыдущего месяца. Поэтому он должен уметь распределять время так, чтобы не отстать от других учащихся. Большое внимание в данной технологии уделяется учету работы учащихся. В частности, по окончании работы они делают отметку в своих учетных тетрадях.

Первую половину дня (с 9 до 12 часов) учащиеся работают самостоятельно в предметных мастерских (лабораториях) над выполнением подрядов с помощью рабочих руководств (инструкций), не придерживаясь какого-либо расписания. В лаборатории есть все необходимое оборудование, наглядные пособия, литература. Учащиеся, работающие по одному вопросу, могут общаться между собой. Кроме того, они имеют право обратиться за разъяснениями к учителю-руководителю лаборатории. Ученик работает в мастерской до тех пор, пока у него есть интерес, затем он может перейти в другую мастерскую.

Во второй половине дня осуществляются занятия в группах по интересам (гимнастика, музыка, домоводство и т. п.), во время которых учащиеся могут выполнять задания как индивидуально, так и сообща в парах, группах. Ежеженедельно (1–2 раза) с 12 до 14 часов проводятся уроки-конференции, на которых каждый ученик отчитывается о своей работе, разрешаются общие затруднения, учитель раскрывает те вопросы, которые по каким-либо причинам остались без внимания учащихся.

3. «Педагогика сотрудничества»: авторские методики и технологии педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX в.

Свои основные идеи учителя-новаторы впервые изложили в совместно разработанном документе под названием «Педагогика сотрудничества», который был опубликован в «Учительской газете» 19 октября 1986 г. С тех пор представляемое ими направление в теории и практике образования образно называется «педагогикой сотрудничества». Сотрудничество – стержневое понятие личностно ориентированных технологий. Оно трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, совместного анализа хода и результатов этой деятельности (по Г. К. Селевко). Принцип сотрудничества распространяется на все виды отношений субъектов образовательного процесса. Отношение «учитель – учащийся» реализуется в формах сотоварищества, партнерства, союза старшего и более опытного с младшим, менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); отношение «ученик – ученик» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов в формах содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления. Кроме того, отношения сотрудничества устанавливаются между администрацией, учителями, учащимися, а также между школьным коллективом и окружающей социальной средой (семьей, общественными, трудовыми организациями и др.).

Раскроем основные идеи педагогики сотрудничества (таблица 6).

Таблица 6 – Концептуальные идеи педагогики сотрудничества

Гуманно-личностный подход к учащемуся	Содержание обучения как средство развития личности	Превращение «школы Знания» в «школу Воспитания»	Педагогизация окружающей среды
<ul style="list-style-type: none"> • Личностная направленность образовательного процесса школы, признание личности как цели образования. • Гуманизация и демократизация педагогических отношений; отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в обучении и воспитании. • Осознание необходимости и важности формирования положительной я-концепции у участников образовательного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> • Содержание обучения не является самодовлеющей целью школы; особый упор делается на формирование обобщенных знаний, умений, навыков, способов мышления. • Важными принципами обучения являются вариативность, дифференциация и интеграция. • Используется положительное стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся. • Авторские дидактические идеи педагогов-новаторов («опорные сигналы» В. Ф. Шаталова, «опережающее обучение» С. Н. Лысенковой, «развитие творческих и исполнительских способностей учащихся» И. П. Волкова, «литература как человековедение» Е. Н. Ильина и др.) и усовершенствованные ими методы и формы обучения и воспитания составили дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества 	<p>Концепция воспитания основывается на идеях:</p> <ul style="list-style-type: none"> • актуализации личности ученика; • освоения общечеловеческих ценностей; • развития способностей детей; • сочетания коллективного и индивидуального воспитания; • постановки «трудной цели»; • возрождения национальных культурных традиций 	<ul style="list-style-type: none"> • Школа занимает ведущее положение среди других институтов воспитания. • Результаты воспитания определяются совместными действиями школы, семьи и социального окружения. • Компетентное управление школой, сотрудничество с родителями и другими институтами социализации, деятельность которых должна быть организована с позиций педагогической целесообразности

Рассмотрим, как идеи педагогики сотрудничества реализовывались в авторских методиках обучения учителей-новаторов С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова.

Технологию обучения, разработанную учителем начальных классов средней школы №587 г. Москвы С. Н. Лысенковой (1924–2012), характеризуют как перспективно-опережающее обучение на основе «управления с помощью сигналов» (опорных схем) и «комментированного управления». Главная ценность опыта С. Н. Лысенковой состоит в открытии таких методов и приемов обучения, которые в сочетании с ее личностно-профессиональными качествами позволили решить задачу одновременного **обучения** детей с разным уровнем развития без дополнительных учебных занятий. Целевые ориентации этой технологии: достижение высоких показателей в обученности (знаниях, умениях и навыках) всех учащихся в соответствии с образовательным стандартом; успешное

обучение, развитие и **воспитание** каждого учащегося (развитие интеллектуальных способностей, мыслительных приемов, воспитание организованности, самостоятельности, ответственности, дисциплинированности, других нравственных качеств детей, гуманных взаимоотношений между ними и т. д.). Основу концепции С. Н. Лысенковой составляют следующие теоретические положения.

- Сочетание ранее освоенных и новых знаний посредством опережающего, «пробно-порциального» включения последующего материала; открытие перспективы перед учащимися.
- Последовательность, системность содержания учебного материала; оптимальное соотношение теоретических и прикладных знаний.
- Особое внимание уделяется усвоению понятий и правил в процессе их применения, что исключает зазубривание; концентрация усилий на овладении трудными вопросами; развитие высокого темпа учебно-познавательной деятельности.
- Дифференциация и индивидуализация обучения, доступность заданий для каждого; объяснение трудностей и ошибок, самоконтроль и самопроверка, развитие зоркости в восприятии и применении правил; постепенный переход к полной самостоятельности в учении.
- Уважение личности учащихся; стремление не допустить пробелов в учении, предупредить ошибки, укрепить уверенность в успехе, пробудить радость учения, устойчивое желание учиться.
- Создание комфортной обстановки в классе: доброжелательность, взаимопомощь, взаимообучение.
- Учение младшего школьника – его главный труд, поэтому методика обучения – это и методика воспитания. Учебный материал должен давать возможность на каждом уроке поразмышлять с учащимися на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни.

Перспективно-опережающее обучение, опорные схемы и «комментируемое управление» являются «тремя китами» (С. Н. Лысенкова) рассматриваемой методики обучения (таблица 7).

Таблица 7 – Перспективно-опережающее обучение, опорные схемы, «комментируемое управление» в авторской методике обучения С. Н. Лысенковой

Перспективно-опережающее обучение	Опорные схемы	«Комментируемое управление»
С. Н. Лысенкова успешно реализовала в начальных классах идею Л. С. Выготского о необходимости обучения учащихся в «зоне ближайшего развития». Основной принцип – «от перспективы к опережению». Перспективная подготовка заклю-	Серьезные затруднения учащиеся начальной школы испытывают при переходе от яркой, доступной наглядности к более сложному материалу, требующему умения рассуждать. Для того чтобы включить каждого ребенка в активную познавательную деятельность на всех уроках, довести представления по изучаемой теме до формирования понятий и умений, С. Н. Лысенкова использует в своей работе опорные схемы (опоры). Они	«Комментируемое управление» объединяет три действия учащихся: мыслю, говорю, записываю. Этот прием делает учебную деятельность детей осмысленной и обеспечивает обратную связь в обучении. Учитель контролирует уровень знаний учащихся, обеспечивает их продви-

<p>чается в попутном прохождении трудных тем путем их приближения к изучаемому на уроке материалу.</p> <p>После такой перспективной работы объяснение материала по этой теме носит характер обобщения и итогового закрепления и не занимает много времени.</p> <p>Учитель не только не чувствует недостаток времени на изучение тем, но и в некоторых случаях получает его избыток, что и является фактическим опережением в освоении учебных программ</p>	<p>представляют собой выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка. Учащиеся избавляются от механического зазубривания правил и формулировок, так как усваивают их осмысленно: составляют правило или выполняют практическое задание по данной им схеме.</p> <p>Схема – алгоритм рассуждения и доказательства. После того, как материал усвоен и сформирован навык работы, схема становится ненужной и снимается. С помощью опор можно своевременно предупредить ошибку, проработать допущенную ошибку, провести профилактическое обобщенное повторение. Схемы выполняют свою функцию в том случае, если они постоянно подключаются к работе на уроке, а не висят как плакаты</p>	<p>жение в овладении знаниями и умениями, вовремя может заметить отставание и т. п.</p> <p>С помощью комментируемого управления развиваются логика рассуждений, доказательность, самостоятельность мышления; ученик ставится в положение учителя, управляющего классом, задающего общий темп учебной работы; «средний и слабый тянутся за сильным учеником».</p> <p>Постепенно «комментируемое управление» переходит в «доказательное комментирование», т. е. в рассуждение в ходе выполнения учебного задания</p>
--	--	--

«Киты» С. Н. Лысенковой дополнялись целым «шлейфом» методических приемов: в первом классе домашняя работа не задавалась; в дальнейшем домашнее задание по новой теме предлагалось тогда, когда оно становилось доступным для самостоятельного выполнения каждым; проводился дифференцированный опрос, т. е. каждого учащегося спрашивали в «его время» (тогда, когда он точно может ответить); воспитание организованности в ребенке, формирование у него умений учиться; взаимодействие педагога с родителями.

Технологию обучения, созданную и реализованную педагогом-новатором **В. Ф. Шаталовым** (1927–2020) и многочисленными его последователями, иначе называют технологией обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Девиз учителя математики и физики В. Ф. Шаталова, опыт которого стал известен в начале 70-х гг. XX в., – «Учиться победно!». Он верит в возможность усвоения учебного материала всеми учащимися на хорошем или отличном (высоком) уровне. Дидактическая система В. Ф. Шаталова построена так, чтобы вызывать у учащихся чувство уверенности в своих силах и способностях. Как и другие представители педагогики сотрудничества, он уделял первостепенное внимание формированию у учащихся познавательной потребности, интереса к своей учебно-познавательной деятельности, а также ответственности за ее результаты. Это обеспечивается при реализации данной **педагогической технологии** соответствующей системой **принципов обучения** (рисунок 16).

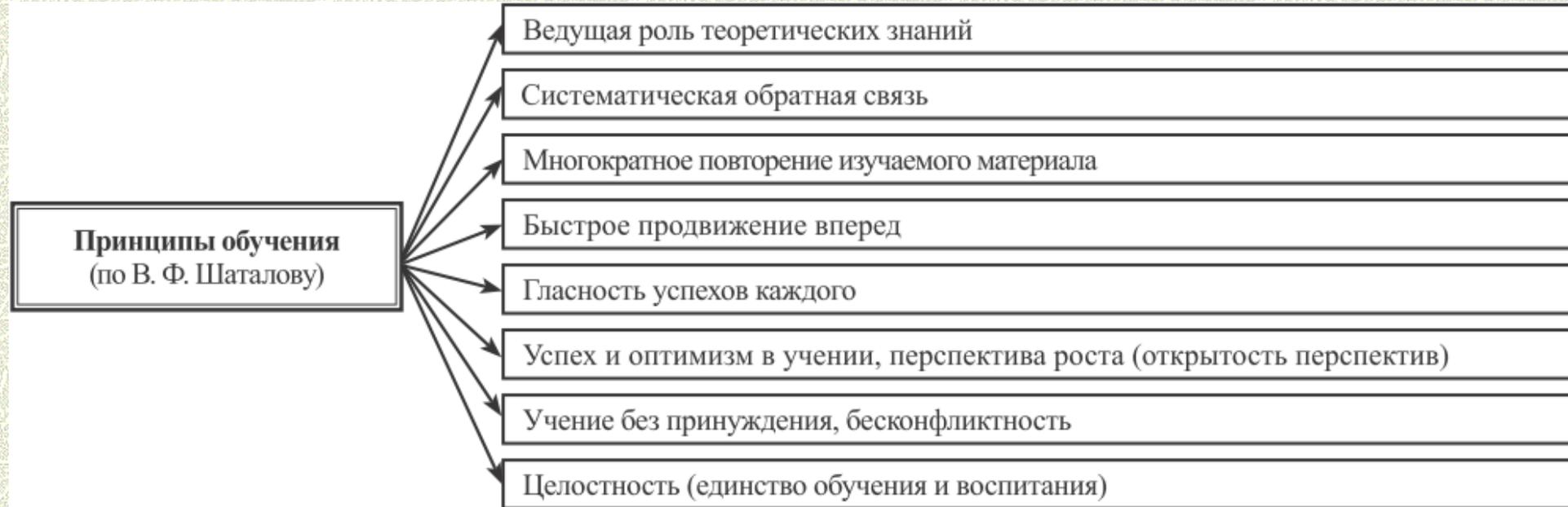


Рисунок 16 – Принципы обучения в авторской технологии В. Ф. Шаталова

Дидактическая концепция и технология В. Ф. Шаталова характеризуются следующими особенностями.

- Строго определенная организация учебного процесса, представленная алгоритмом учебной деятельности. С его помощью педагог получает возможность «поэтапного управления познавательной деятельностью школьников» (В. В. Давыдов).
- Изучение учебного материала укрупненными единицами (блочное обучение), «опережающее обучение» и обучение быстрым темпом (высокий уровень трудности).
- Авторские пособия и дидактические средства (опорные сигналы, опорные листы, конспекты, плакаты, плашки решаемых задач и др.).
- Применение коллективной формы обучения, **игровых методов** и др.

В. Ф. Шаталов и его ученики используют в процессе обучения «опоры», «опорные сигналы», «опорные конспекты», «опорные плакаты». Опора выступает в качестве ориентировочной основы действий, способа внешней организации внутренней мыслительной деятельности учащегося. Опорный сигнал – это ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок), заменяющий некое смысловое значение. Опорный конспект представляет собой систему опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, наглядной схемы, в которой отражаются подлежащие усвоению единицы информации. Опорный плакат – увеличенная копия опорного конспекта, используемая учителем при изложении учебного материала.

Деятельность учителя по составлению опорного конспекта можно представить в виде алгоритма (**рисунок 17**).

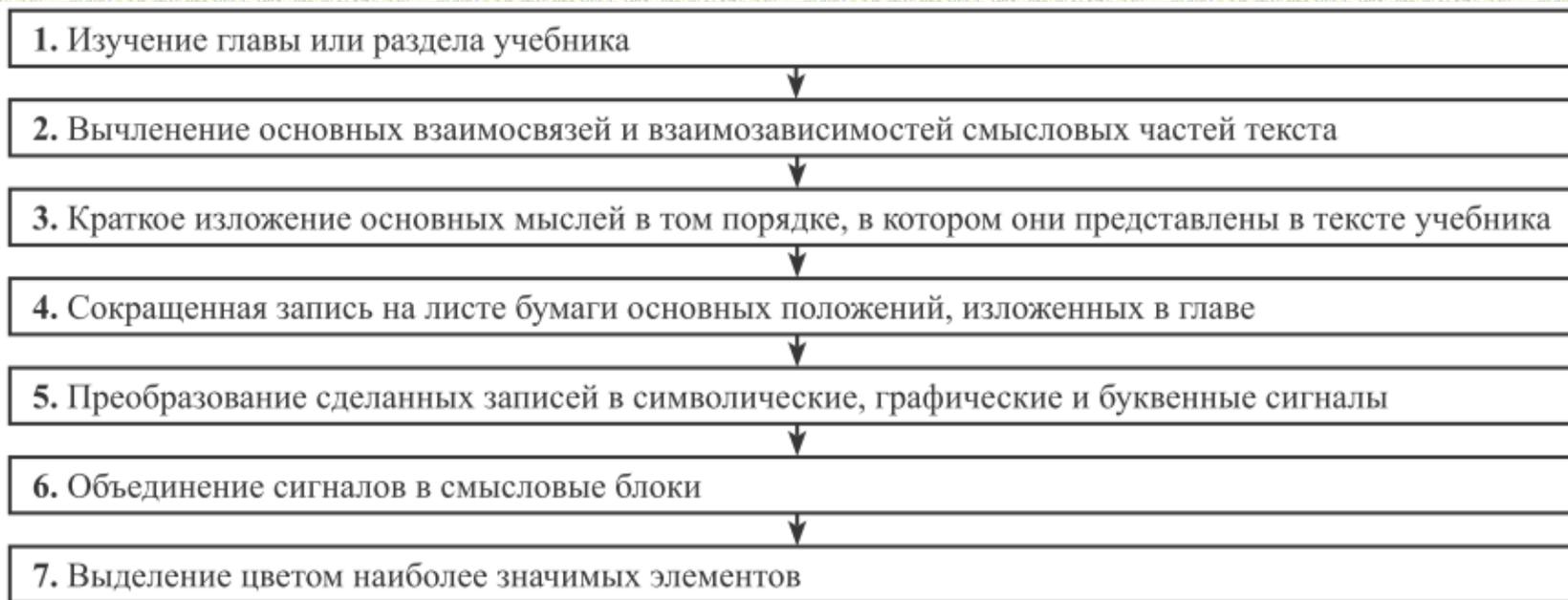


Рисунок 17 – Алгоритм составления опорного конспекта

В процессе изучения теоретического материала по каждой учебной теме педагог придерживается строгой последовательности этапов (рисунок 18).

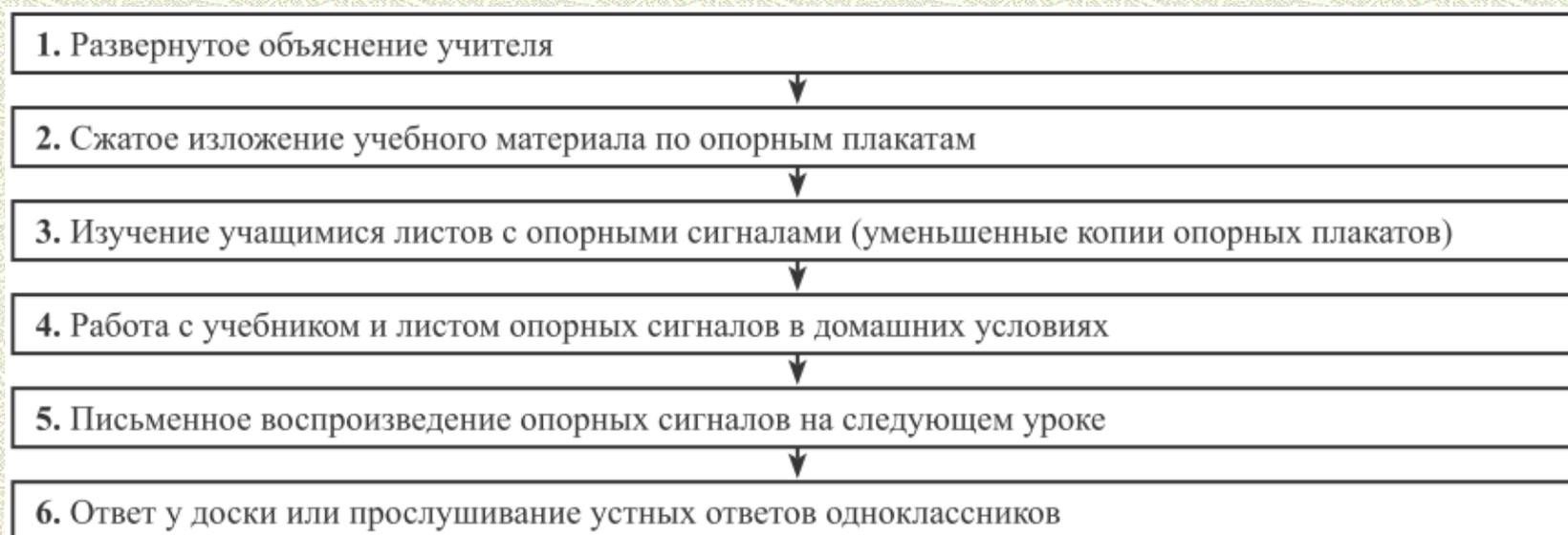


Рисунок 18 – Этапы изучения содержания учебной темы по В. Ф. Шаталову

Изучение учебного материала укрупненными единицами приводит к быстрому темпу его изучения. Это дает возможность многократно и вариативно повторять материал. Кроме того, «высвободившееся время» используется для опережающего обучения, суть которого заключается в попутном изучении отдельных вопросов тем, которые еще предстоит изучать. В опыте самого педагога опережение приводило к тому, что курс, рассчитанный на три учебных года, осваивался учащимися за два, при этом перегрузка домашними заданиями не наблюдалась. По В. Ф. Шаталову, сначала изучается теоретический материал, а затем отрабатываются практические умения и навыки по его применению в ходе выполнения практических работ и решения задач.

В. Ф. Шаталов не задавал домашнюю работу на каждом уроке, а указывал номера задач, которые желательно решить по всей учебной теме. Поэтому планирование домашней работы каждый учащийся осуществлял самостоятельно, определяя, какие задачи и в каком количестве он решит. В классе на стенде висела ведомость учета решенных задач: клеточки, соответствующие решенным задачам, закрашивались напротив соответствующей фамилии ученика. Опыт подобной организации домашней работы учащихся показал, что они приучаются к самостоятельности, самоорганизации, у них развивается интерес и учебная мотивация в целом.

В технологии обучения В. Ф. Шаталова применялись разнообразные **методы контроля**: письменный опрос по опорным конспектам, громкий устный опрос, тихий опрос, магнитофонный опрос, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка. В целом постоянный внешний контроль сочетался с самоконтролем и самооценкой. Применялся также лист учета знаний (таблица 8). В нем каждый ученик может исправить любую свою отметку на более высокую.

Таблица 8 – Лист учета знаний (по В. Ф. Шаталову)

№ п/п	Фамилия, имя ученика	Отметки за письменные ответы по листам с опорными сигналами					Групповой контроль	Отметки за устные ответы (тихий, магнитофонный опрос)					Задачи					
		1	2	3	...	n		1	2	3	...	n	1	2	3	...	n	

В технологии обучения В. Ф. Шаталова много и других новаторских находок. С ними вы познакомитесь, прочитав книги самого автора («Куда и как исчезли тройки» (1979), «Точка опоры» (1987), «Психологические контакты» (1992) и др.).

4. Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде)

Под адаптивной школой ее авторы Е. А. Ямбург (заслуженный учитель РФ, директор Центра образования № 109 г. Москвы) и Б. А. Бройде (заслуженный учитель РФ, директор учебно-воспитательного

комплекса вариативного образования на базе средней школы № 26 г. Ярославля) понимают школу, которая обладает технологиями, позволяющими ей максимально приспособливаться, адаптироваться к каждому учащемуся. При этом все дети усваивают учебный материал в соответствии с образовательными стандартами. В школе адаптирующей педагогики, несмотря на то что в ней обучаются дети с различными индивидуальными образовательными потребностями, ставится цель сохранить личность учащегося при любых обстоятельствах его жизни.

Школа адаптирующей педагогики обеспечивает взаимное сближение, приятие, совместимость ребенка и школы. При этом адаптация школы к ребенку, к его возрастным и индивидуальным особенностям достигается системой дифференциации образовательного процесса, предусматривающей разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования. Адаптация ребенка к школе обеспечивается тем, что его признают субъектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей, а также всем комплексом социальной, экономической, психологической и педагогической поддержки. В случае необходимости школа осуществляет компенсирующее обучение, создавая вокруг ребенка реабилитирующее пространство, в котором компенсируются недостатки школьного образования, семейного воспитания, устраняются нарушения работоспособности и произвольной регуляции деятельности, охраняется и укрепляется физическое и нервно-психическое здоровье ребенка. Адаптация выпускника к жизни осуществляется через систему профессиональной и социально-бытовой ориентации, социального закалывания.

Ведущие идеи и принципы адаптивной школы представлены на рисунке 19.

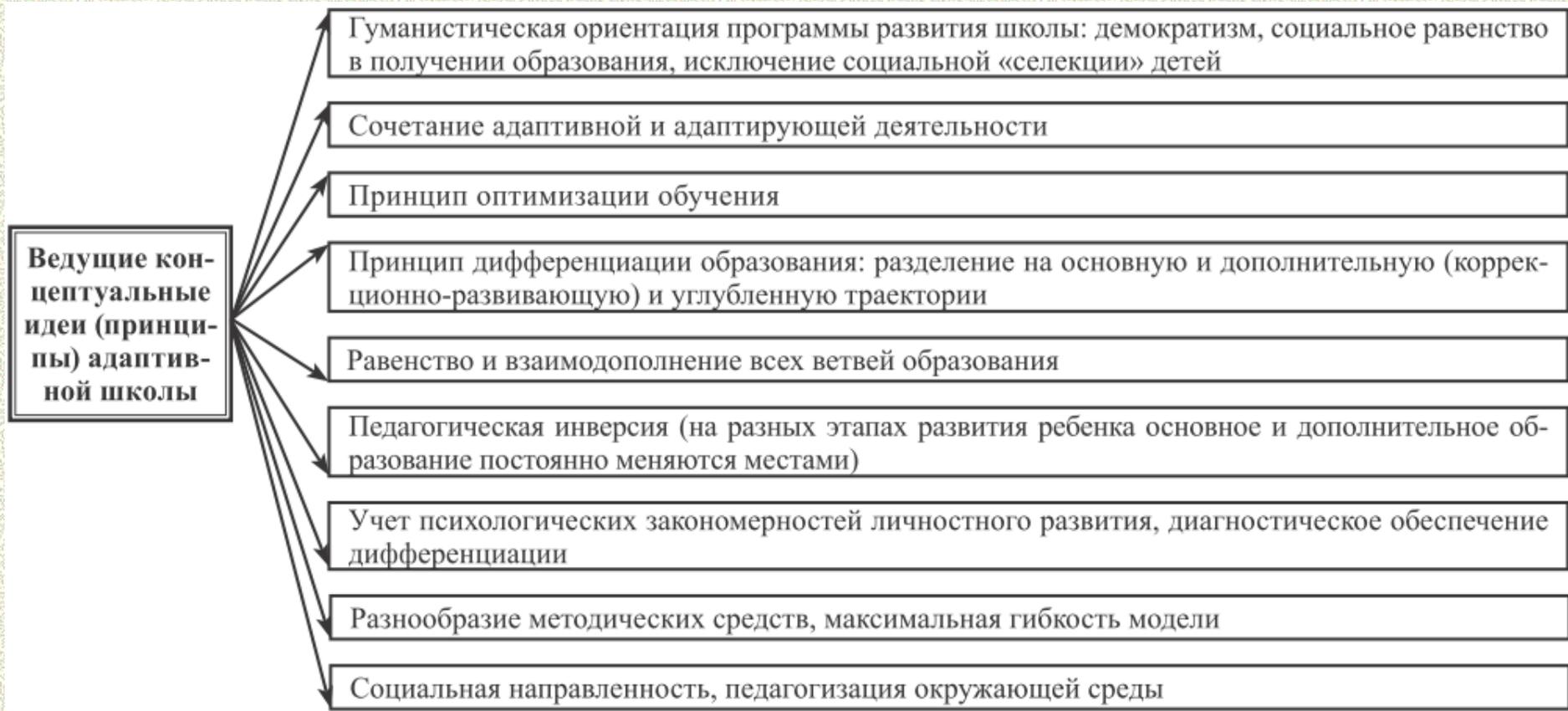


Рисунок 19 – Концептуальные идеи и принципы адаптивной школы

Разнообразные программы обучения строятся с учетом требований образовательных стандартов к знаниям, умениям и навыкам учащихся. Идея дифференциации обучения по уровню развития детей организационно реализуется в виде трех учебных потоков-траекторий, построенных по вертикали от первого класса начальной до выпускного класса средней школы. Каждая траектория (базового стандарта, повышенного (гимназическо-лицейского) образования, компенсирующего обучения) имеет ряд разветвлений, подуровней и вариантов. Система дифференциации в **образовательном процессе** предполагает добровольность и свободный выбор ребенком варианта образования; помощь ребенку в самоопределении и поиске своих задатков и способностей; возможность исправления ошибок в выборе ребенка, миграции его с одного варианта (траектории) обучения на другой.

Образовательная модель адаптивной школы представлена основными и сопутствующими модулями. Основные модули составляют детский сад и группы шестилеток, начальная школа (1–5-е классы), основная школа с гимназическими, общеобразовательными классами и классами педагогической поддержки (6–9-е классы), старшая школа с лицейскими и общеобразовательными классами (10–11-е классы). В сопутствующие модули входят центр **диагностики**, адаптации и развития, центр развития и досуга, компьютерный центр, медико-психологическая

лаборатория.

В работе детского сада реализуются индивидуальный подход, акценты на самостоятельность детей и их разностороннее развитие; адаптация учебного материала (учебной программы) к образовательным потребностям каждого ребенка; крайне редкие перегруппировки детей. Для образовательного процесса в начальной школе характерны изучение всех предметов в группах «смешанных способностей»; порционное изучение учебного материала учащимися; проведение диагностических тестов после усвоения базовой учебной единицы с целью выявления его успешности; индивидуальная или групповая работа в период коррекции; одновременное начало изучения новой базовой единицы; постоянная забота педагога о гуманном характере взаимоотношений учащихся и благоприятном рабочем климате.

Главная цель основной школы – создание системы разноуровневого дифференцированного обучения. Внутренняя дифференциация заменяется внешней. В основной (базовой) школе решаются следующие задачи: отбор, разработка и модификация содержания образования в классах повышенного уровня (гимназических); углубление линии коррекционно-развивающего обучения с учетом специфики основной школы в классах педагогической поддержки; углубление внутренней дифференциации обучения в общеобразовательных классах. В старшей школе реализуется «отборочно-поточная» модель. В ней занимаются учащиеся, нацеленные на обучение в учреждениях высшего образования.

Наряду с технологией дифференцированного обучения в школе адаптирующей педагогики применяются и другие педагогические технологии и их элементы: технология полного усвоения знаний; педагогическая поддержка (обучение без принуждения, основанное на интересе, успехе и доверии); использование опорных сигналов (ориентировочной основы действий); формулирование определений по установленному образцу, применение алгоритмов; взаимообучение, диалогические методики; комментированные упражнения (по С. Н. Лысенковой), разделение сложного задания на составляющие и др.

В 2013 г. Е. А. Ямбург становится одним из главных организаторов проекта адаптивного обучения тяжелобольных детей «Заботливая школа». Школа для детей с заболеваниями онкологического и гематологического профиля в Москве вошла в состав школы адаптирующей педагогики, руководимой Е. Я. Ямбургом.

5. Школа самоопределения (А. Н. Тубельский)

Автор концепции «Школы самоопределения» (средняя школа № 734 г. Москвы), директор этой школы с 1985 г. А. Н. Тубельский (1940–2007) – президент «Ассоциации демократических школ» (Россия), кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации. В 1992 г. по инициативе А. Н. Тубельского на базе общеобразовательной школы № 734 и детского сада № 869 было создано научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения», которое в числе первых в России встало на путь поиска демократических перемен в сфере образования. В основе концепции «Школы самоопределения» лежит идея о том, что главная задача человека – максимально реализовать свою человеческую сущность, индивидуальность, стать самим собой («тем, что

я есть») и исполнить свое предназначение, реализовать заложенные природой возможности. Отсюда следуют целевые ориентации «Школы самоопределения», которую иначе называют «Школой индивидуального развития» (рисунок 20).

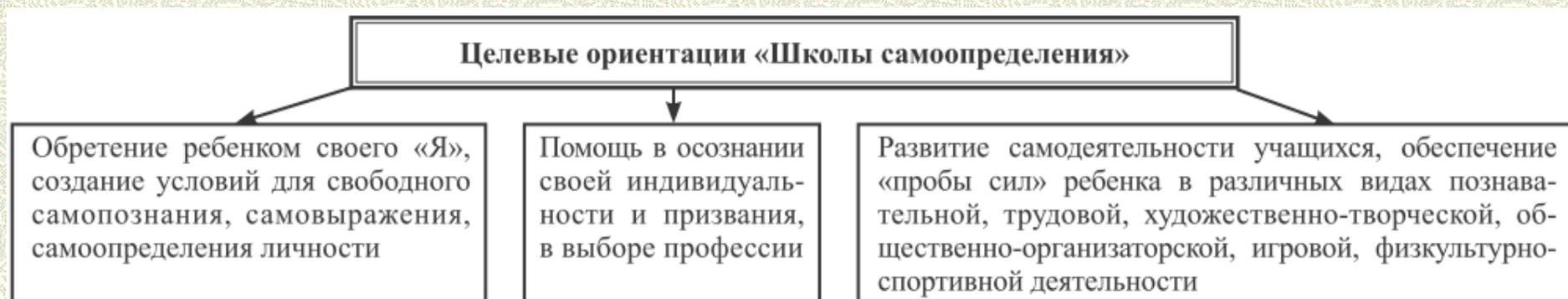


Рисунок 20 – Целевые ориентации «Школы самоопределения»

В соответствии с целевыми ориентациями в содержание образования наряду с учебными программами включаются: постепенное формирование образа своего «я», овладение средствами и способами для развития своей индивидуальности, опытом их применения. Основу этих средств и способов составляют универсальные умения (могут быть применены в познании, освоении и преобразовании нескольких образовательных областей, разных сфер деятельности), на базе которых только и возможна действительная реализация **компетентностного подхода**. Работа школы в экспериментальном режиме позволила выявить педагогические условия реализации концепции «Школы самоопределения», достижения ее целевых ориентаций (рисунок 21).

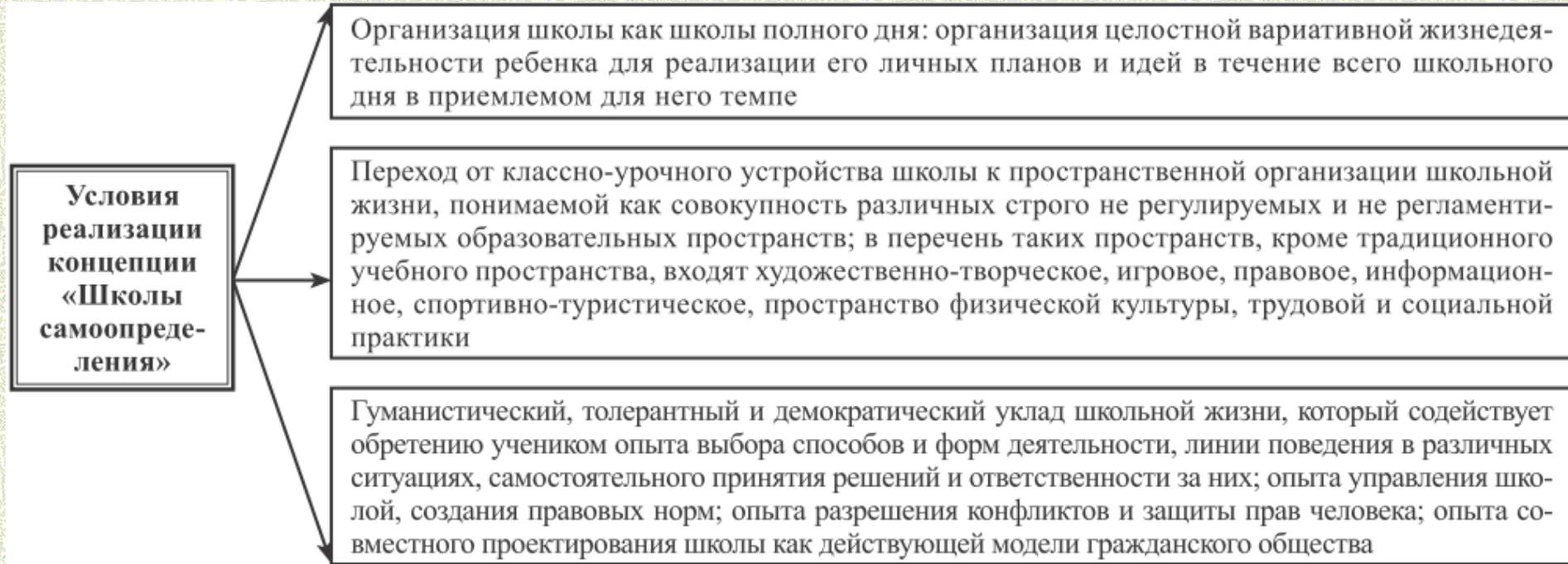


Рисунок 21 – Условия реализации концепции «Школы самоопределения»

При соблюдении вышеназванных условий ребенок становится субъектом своего образования: не только «присваивает» содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта; регулирует свою учебно-познавательную деятельность на основе рефлексии процесса этой деятельности и ее результатов; имеет желание и возможность регулировать образовательный процесс на учебных занятиях в классе, в школе в целом. Субъектность учащихся дает им возможность двигаться в направлении осознания собственного я-образа, своих жизненных и образовательных целей и позволяет им выстраивать собственное образование на основе индивидуальных образовательных траекторий.

Возможность выбора в школе А. Н. Тубельского распространялась на определение **содержания образования** (выбор предметов, тем и способов работы), на выбор учителя, индивидуального темпа обучения, видов внеурочной деятельности, варианта и способа поведения. Учащегося включали в постановку личных целей и задач образования, учитывались его опыт, стиль и способности, а также признавалось право ребенка на собственное отношение к происходящему. В основе оценки достижений и результатов деятельности учащегося находилась не столько оценка и отметка учителя, сколько самооценка, **рефлексия** и взаимооценка всех участников образовательного процесса. Учителями школы была разработана система форм оценивания, самооценивания и взаимооценивания (рисунок 22).

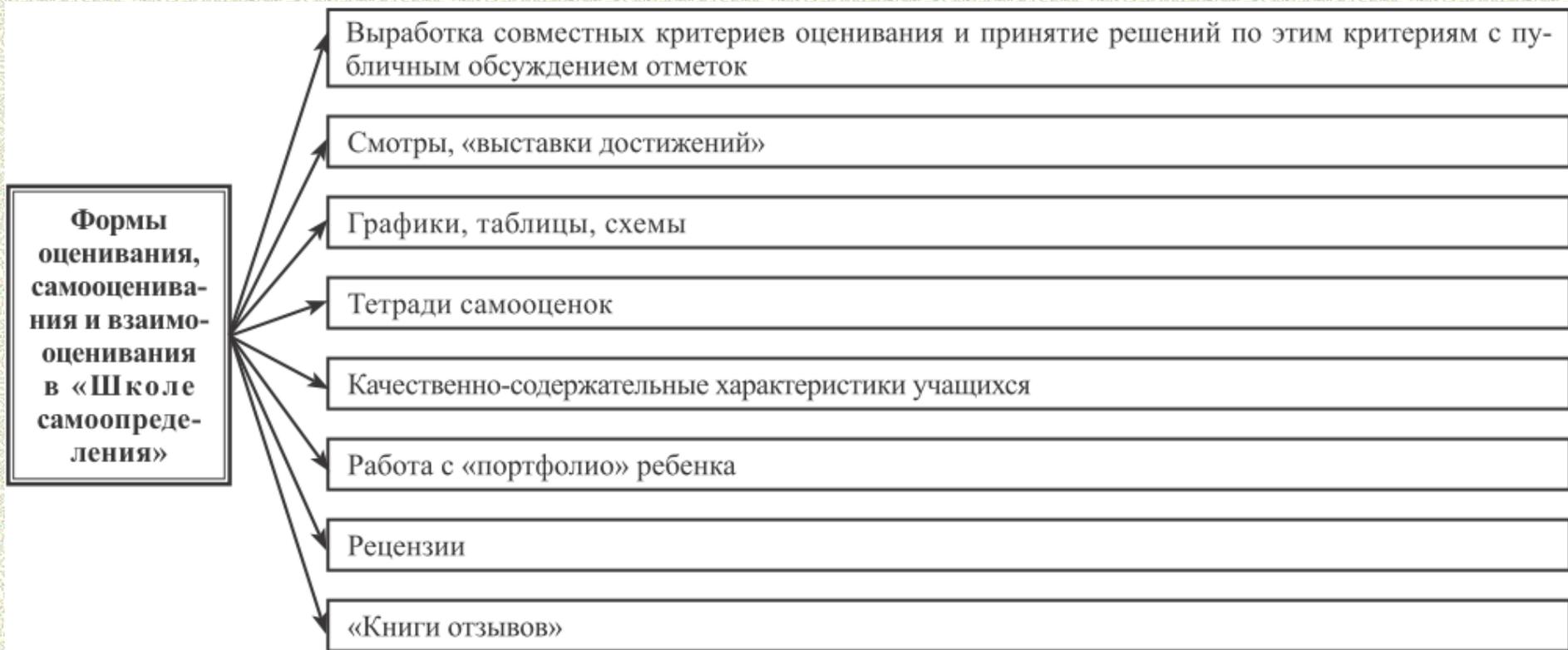


Рисунок 22 – Система форм оценивания в «Школе самоопределения»

Учащиеся, учителя и родители принимали участие в создании норм и правил совместной жизни как системы договоров (имелись школьная Конституция и сообща придуманные школьные законы и положения). Так формировалось чувство причастности к организации жизни школы. Каждый участник образовательного процесса мог влиять на принимаемые управленческие решения как лично, так и через систему существующих в школе объединений и организаций. Важной чертой школьного уклада являлась система ключевых дел (школьные праздники, избирательные кампании, зимние и летние лагеря, деловые игры, проекты, важные для сохранения школьных традиций и для создания атмосферы общего дома). Ежегодно в качестве ключевых дел проводились мероприятия: «Лицей», «Новый год», «День рождения школы», «Деловая игра», «Фестиваль творчества». Разновозрастные учебные группы, лаборатории, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества работали в рамках «школы полного дня».

Образовательный процесс был организован в виде «погружений», когда в течение нескольких дней изучался только один учебный предмет, причем тема, виды работ, критерии оценки продвижения и форма зачета вырабатывались детьми вместе с учителем. Другой формой образовательного процесса являлись мастерские, или студии, которыми руководил учитель или приглашенный специалист. В мастерских осуществлялась «передача» способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику.

В начальной школе (трех-, четырех-, пяти- или шестилетней) шло освоение общекультурных навыков чтения, письма, счета в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделялось средствам выражения своего опыта, чувств, интересов. Создавались условия для развития процессов понимания и рефлексии, умения выстраивать свою деятельность. Образовательный процесс строился на основе целостной жизнедеятельности учащихся, при этом основной формой становились коллективные детско-взрослые игровые образовательные проекты.

В основной школе применялись такие **формы обучения и воспитания**, которые обеспечивают максимально возможное разнообразие «проб» ребенка в различных видах деятельности на основе индивидуальных и коллективных образовательных проектов и пространственной организации школы. Например, один день в неделю посвящался трудовой подготовке: учащиеся сами определяли виды деятельности, которыми хотели овладеть (изготовление изделий из дерева, металла; шитье и конструирование одежды; кулинария; художественные ремесла; программирование; библиотечное дело; воспитание дошкольников и т. п.). Через два месяца мастерскую можно было сменить. В течение нескольких лет подросток мог попробовать себя в разных видах труда, подготовиться к осознанному выбору профессии.

В старшей школе (10–11-е классы) осуществлялось профильное обучение, но не на основе профильных классов, а на основе индивидуальных образовательных программ каждого учащегося. Лучшим ученикам педсовет предоставлял возможность свободного посещения уроков. В старших классах была введена зачетная система: все изученные темы необходимо было сдать в конце четверти. Для желающих сделать это экстерном были организованы так называемые «интенсивы», помогающие за короткое время освоить учебный материал в соответствии с образовательным стандартом.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите трактовки понятий «авторская школа», «авторская педагогическая технология (методика)».
2. Раскройте характерные черты авторских школ, педагогических технологий и методик.
3. Охарактеризуйте целевые ориентации, концептуальные идеи, особенности образовательного процесса при реализации авторских зарубежных педагогических систем и технологий на примере: а) технологии свободного труда (С. Френе); б) технологии саморазвития (М. Монтессори); в) Дальтон-технологии.
4. Определите ведущие идеи «педагогики сотрудничества».
5. Охарактеризуйте особенности образовательного процесса при реализации авторских методик педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX в. (на примере С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова).
6. Назовите целевые ориентации, раскройте концептуальные идеи и особенности образовательного процесса: а) в школе адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург); б) в «школе самоопределения» (А. Н. Тубельский).
7. Определите возможные пути реализации отдельных компонентов вышеназванных авторских школ, методик и технологий (по выбору) в современной образовательной практике (с учетом специальности).
8. Воспользуйтесь алгоритмом составления опорного конспекта (**рисунок 17**) и составьте опорный конспект

содержания темы 4 или одного из вопросов данной темы (по выбору).

Рекомендуемая литература

1. Личностно ориентированная технология Дальтон: история, принципы и организация работы / Ю. Л. Загуменнов, В. В. Селищев, Л. В. Шелкович [и др.] ; под ред. Ю. Л. Загуменнова. – Минск : Асар, 1998. – 152 с.
 2. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори; ред. А. И. Саченко. – СПб. : Гомель, 1993. – 336 с.
 3. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ Школьных технологий, 2005. – 224 с.
 4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 3, 4, 11, 12.
 5. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / [под ред. Б. Л. Вульфсона]. – М. : Прогресс, 1990. – 301 с.
 6. Школа самоопределения / [под ред. А. Н. Тубельского]. – М. : Академия, 1994. – 320 с.
 7. Ямбург, Е. А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
-

Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Идти не с учебным предметом к ученику,
а с учеником к учебному предмету.

Е. Н. Ильин

Требования к компетентности по теме:

- знать подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития, существующие в психологии и педагогике; понимать сущность развивающего обучения и раскрывать условия его реализации; формулировать и понимать принципы развивающего обучения;
- раскрывать сущность личностно ориентированного обучения; понимать принципы обучения, характерные для личностно ориентированных технологий обучения; давать сравнительную характеристику традиционного и личностно ориентированного уроков;
- раскрывать целевые ориентации, принципы, теоретические и технологические аспекты систем развивающего обучения;
- знать характеристики основных эффективных педагогических технологий, позволяющих повысить проблемно-исследовательский уровень учебной деятельности и создать условия для развития компетенций учащихся в образовательном процессе;
- владеть первоначальным опытом решения профессиональных задач, связанных с проектированием и применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения в образовательном процессе с учетом специальности.

Основные вопросы

1. Развивающее обучение в образовательном процессе.
 1. Система развивающего обучения, разработанная Л. В. Занковым.
 1. Система развивающего обучения, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым.
2. Понятие о личностно ориентированном образовании. Технологические аспекты личностно ориентированного обучения.
3. Технологии организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленные на ее активизацию и оптимизацию.

- 3.
1. **Технология полного усвоения знаний.**
- 3.
2. **Технология проблемного обучения: основные понятия, сущность, этапы.**
- 3.
3. **Технология обучения как учебного исследования.**
- 3.
4. **Кейс-метод и технологические основы его реализации.**
- 3.
5. **Технология проектного обучения.**
- 3.
6. **Технология обучения в сотрудничестве.**
- 3.
7. **Игровые и интерактивные технологии.**
4. **Технологии группового и коллективного обучения.**

Рекомендуемая литература

1. Развивающее обучение в образовательном процессе

У истоков теории **развивающего обучения** стоят И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и другие педагоги прошлого. В XX в. ее разрабатывали психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др. Свое дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в трудах и экспериментальных исследованиях психологов и дидактов Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др. Проблема соотношения **обучения** и развития остается одной из важнейших проблем педагогики. Существуют три основные точки зрения по поводу ее решения.

- «Обучение и развитие – тождественные процессы»: обучение и есть развитие.
- «Развитие создает возможности, обучение их реализует»: развитие идет впереди обучения; обучение подчиняется законам развития, идет «в хвосте развития» (Л. С. Выготский).
- «Обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» (Л. С. Выготский). Если «обучение идет впереди развития», то оно создает «зону ближайшего развития», в которой происходит развитие высших психических процессов (мышления, памяти, внимания и др.), формирование знаний, умений, способностей, компетенций ребенка в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками. Нередко обучение осуществляется в «зоне актуального развития», в этом случае обучение не работает на развитие ребенка или даже тормозит его.

Термин «развивающее обучение» был предложен российским психологом В. В. Давыдовым. В современной

трактовке развивающее обучение – тип обучения, целью которого являются общее развитие личности учащегося, развитие его теоретического, критического, творческого мышления, умственных способностей, формирование **учебной деятельности**, коммуникативных, организационных, рефлексивных и других универсальных умений. Исследователями выявлены условия реализации развивающего обучения (рисунок 23).



Рисунок 23 – Условия реализации развивающего обучения

Одна из основных целей развивающего обучения – умственное развитие учащегося. З. И. Калмыкова определяет умственное развитие как сложную динамическую систему количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с социально-историческими условиями, в которых он живет, и с индивидуальными особенностями его психики. Структуру умственного развития составляют следующие компоненты:

- фонд действенных, т. е. сознательно усвоенных, знаний (учащийся имеет возможность оперировать ими, применять их на практике);

- обучаемость как система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума (глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность ума, осознанность мыслительной деятельности, экономичность мышления и др.), от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях.

Современная педагогическая наука располагает различными концепциями развивающего обучения. Так, по утверждению П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, развивающее обучение может быть организовано в соответствии с технологией поэтапного формирования умственных действий. Согласно концепции З. И. Калмыковой, развивающим является только такое обучение, которое формирует продуктивное и творческое мышление. Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер пришли к выводу, что основной задачей развивающего обучения является овладение учащимися способами учебной деятельности [8].

На основе обобщения существующих концепций и систем (технологий) развивающего обучения учеными сформулированы общие психолого-педагогические принципы развивающего обучения (рисунок 24).

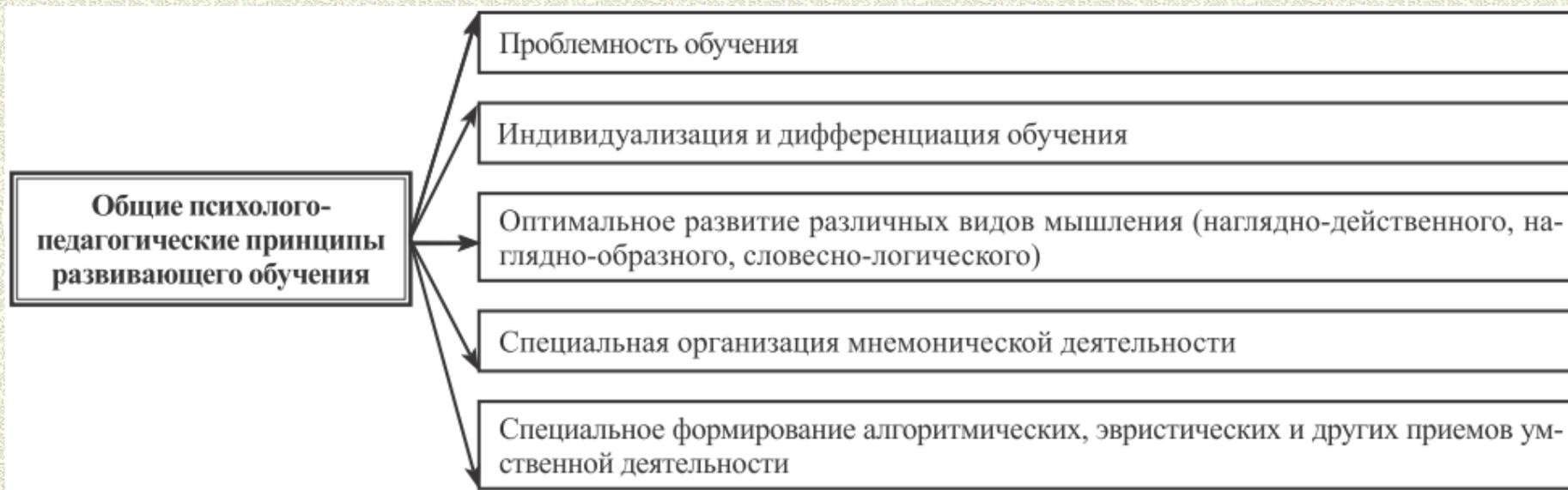


Рисунок 24 – Психолого-педагогические принципы развивающего обучения

В рамках теории развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Технология Л. В. Занкова направлена на общее, целостное развитие личности; технология Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова – на развитие теоретического мышления, способов учебно-познавательной деятельности; технологии творческого развития отдают приоритет развитию эмоционально-нравственной сферы; технология Г. К. Селевко ориентируется на развитие самоуправляющего механизма личности, а И. С. Якиманской – на развитие деятельностно-практической сферы обучающихся. Поэтому в самом общем виде технологии развивающего обучения можно охарактеризовать как технологии обучения, основной идеей которых

является создание благоприятных условий для развития различных видов мышления, умственного развития в целом, способов учебно-познавательной деятельности, эмоционально-нравственной и деятельностно-практической сферы учащихся.

Наиболее теоретически разработанными и методически оснащенными являются технологии развивающего обучения младших школьников, разработанные Л. В. Занковым и его сотрудниками, а также психологами и дидактами Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым.

1.1. Система развивающего обучения, разработанная Л. В. Занковым

Усилия коллектива исследователей под руководством ученого-педагога Л. В. Занкова (1901–1977), созданного в конце 50-х гг. прошлого века, были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие. Последнее понималось как развитие ума, воли, чувств. Л. В. Занков определил три основные линии развития учащихся начальной школы: развитие абстрактного мышления; развитие анализирующего восприятия (наблюдения); развитие практических **умений** и **навыков**.

Л. В. Занков и его сотрудники поставили задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно положениям традиционной методики. В основу экспериментальной системы развивающего обучения были положены следующие **принципы**: обучение на высоком уровне трудности (проблемность при соблюдении меры трудности, осмысление взаимосвязи и систематизация изучаемых явлений); ведущая роль теоретических знаний; продвижение в изучении материала быстрым темпом (реализация принципа происходит в условиях непрерывного повторения и закрепления изученного материала в новых условиях); общее развитие всех учащихся; осознание учащимися процесса учения – развитие способности и умений рефлексии, осознание себя как субъекта учебной деятельности.

Указанные принципы были реализованы в программах, методиках, технологиях обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и др. Дидактическая система Л. В. Занкова отличается богатством содержания. В ней поставлена цель – представить младшим школьникам общую картину мира на основе наук, литературы, искусства. Основой **урока** является деятельность учащихся, которые, взаимодействуя друг с другом, решают, обсуждают, наблюдают, сравнивают, классифицируют, выявляют закономерности, делают выводы и т. д. Особое внимание уделяется подбору и формулировке заданий и вопросов. Они должны будить самостоятельную мысль детей, стимулировать коллективный поиск, активизировать механизмы творчества.

Л. В. Занков пришел к выводу, что при усвоении понятия термин сообщается учащимся не в результате изучения соответствующих явлений, а во время изучения, так как служит средством обобщения. Автором предложен следующий алгоритм усвоения термина (рисунок 25).

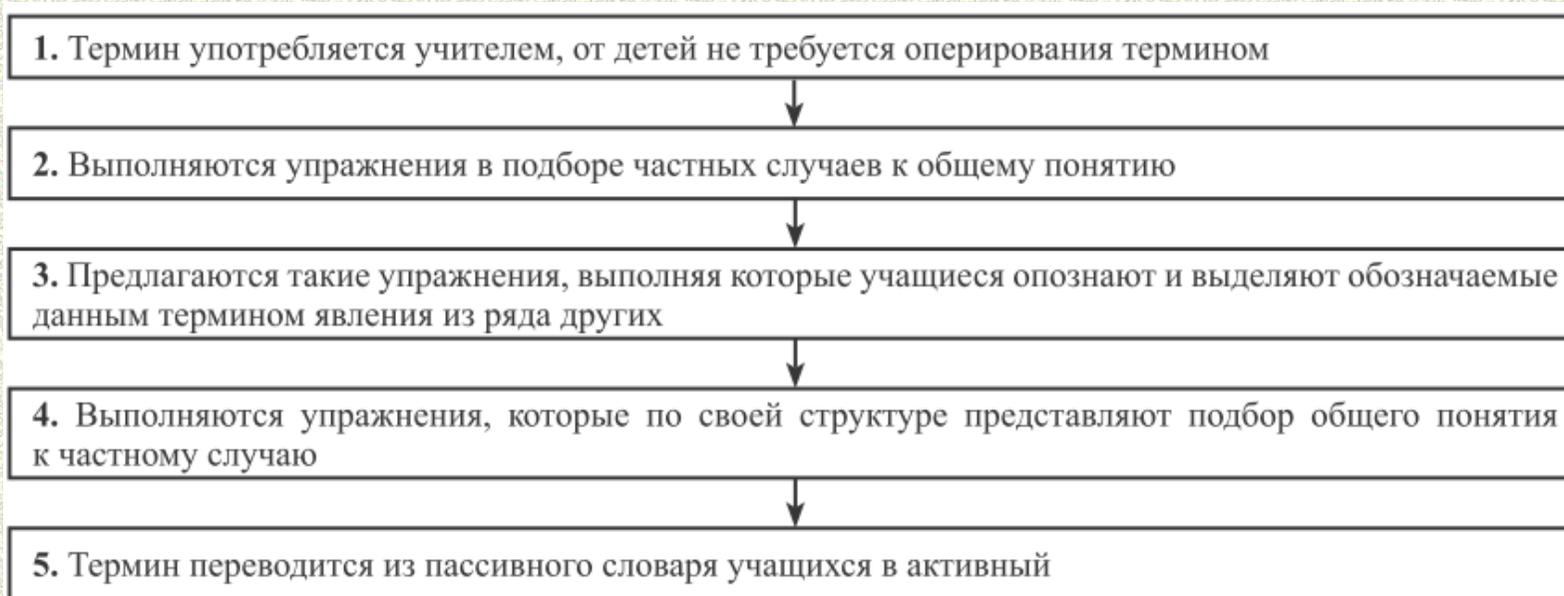


Рисунок 25 – Алгоритм усвоения термина (по Л. В. Занкову)

Учебный материал строится и усваивается учащимися в логике все большей дифференциации знаний, от целого к части. Учащиеся знакомятся с понятием, которое остается вначале «неоформленным обобщением». Затем понятие все более дифференцируется, уточняется, конкретизируется при изучении других, новых разделов темы. Материал представлен так, что каждое из предложенных заданий находит свое естественное продолжение в последующих разделах. Возвращение к изученному материалу является в то же время и шагом вперед.

1.2. Система развивающего обучения, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым

В процессе исследований, проводимых научным коллективом под руководством психологов Д. Б. Эльконина (1904–1984) и В. В. Давыдова (1930–1998) с начала 60-х гг. прошлого века, было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает необходимых «зон ближайшего развития», а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). Исходя из этого, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин предложили перестроить содержание учебных предметов и логику (способы) его изложения в учебном процессе.

Известно, что традиционное обучение происходит преимущественно по таким правилам: от единичного, конкретного, частного к целому, абстрактному, общему; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка В. В. Давыдов назвал эмпирическим. Он поставил вопрос

о возможности концептуальной разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. В процессе такого обучения будет развиваться теоретическое мышление ребенка, а само обучение будет развивающим.

У детей дошкольного возраста имеются зачатки теоретического мышления, которые служат естественной основой формирования теоретических знаний в начальной школе. В основе теоретического мышления лежит содержательное обобщение – постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития. Ребенок, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, ребенок способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы. Формой существования теоретического знания в теории В. В. Давыдова являются способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

В. В. Давыдов по-иному интерпретировал существующие дидактические принципы:

- принцип преемственности трансформируется у него в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;
- принцип доступности – в принцип развивающего обучения;
- принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности;
- принцип наглядности фиксируется как принцип предметности (реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели).

Названные принципы дополняются также другими принципами, например: дедукции на основе содержательных обобщений; содержательного анализа (способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта, направленный на поиск и вычленение существенного отношения среди привходящих и частных его особенностей); содержательного абстрагирования (выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково-символической форме); теоретического содержательного обобщения; восхождения от абстрактного к конкретному (использование содержательного обобщения как понятия высокого уровня для последующего выведения других, более частных «конкретных» абстракций); содержательной рефлексии (поиск и рассмотрение существенных оснований собственных мыслительных действий).

В основе технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова лежит теория формирования **учебной деятельности** и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством анализа, планирования и рефлексии. Согласно результатам исследований Д. Б. Эльконина, основным критерием умственного развития ребенка является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности с ее компонентами: постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

В соответствии с теорией В. В. Давыдова, для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При этом они находят общий способ

подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются с ходу и правильно. Развитие учащегося как субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе становления учебной деятельности. Младший школьник первоначально выполняет ее вместе с другими учащимися и с помощью учителя, т. е. учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Именно в этих ситуациях возникают «зоны ближайшего развития». Постепенно каждый ребенок становится индивидуальным субъектом учебной деятельности. Как субъекта учебной деятельности младшего школьника характеризуют также желание и умение учиться, рефлексивные умения.

Общий алгоритм обучения в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова представлен на рисунке 26.

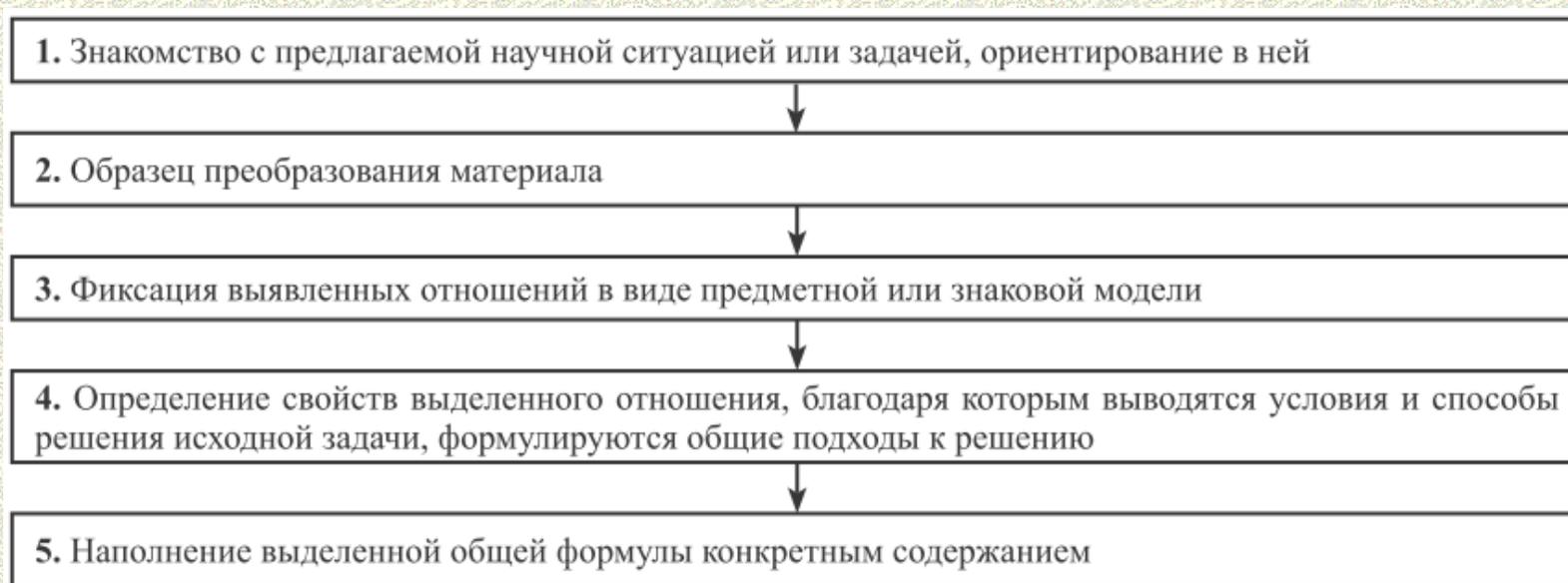


Рисунок 26 – Общий алгоритм обучения (по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову)

Особенностями урока в данной системе развивающего обучения являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей. На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором – проблемное обучение. Качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся. **Оценка** отражает персональное развитие ученика, уровень развития его учебной деятельности.

Охарактеризованные системы развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова были внедрены в практику начального обучения, но не стали массовой образовательной практикой.

2. Понятие о личностно ориентированном образовании. Технологические аспекты личностно ориентированного обучения

Теория личностно ориентированного обучения начала активно разрабатываться учеными-педагогами в 90-е гг.

XX в. Основы этого научного направления в педагогике составили идеи представителей гуманистической философии и психологии (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), а также педагогики (М. Монтень, Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, С. Френе, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.) прошлых веков.

Значительный вклад в разработку теоретических и методических оснований личностно ориентированного обучения внесли российские педагоги-новаторы 60–80-х гг. XX в. (И. П. Иванов, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Ш. А. Амонашвили и др.). Современными исследователями личностно ориентированного образования являются ученые-педагоги Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.

Ведущую идею личностно ориентированного подхода в педагогике составляет признание ученика главной действующей фигурой образовательного процесса. В центре внимания педагога – уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях [5].

В личностно ориентированном образовательном процессе человек овладевает не только опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, но и опытом «быть личностью» в смысле выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и других). В наиболее общем виде цель личностно ориентированного образования – создание условий, способствующих тому, чтобы при освоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида (В. В. Сериков); развитие индивидуальности ученика (И. С. Якиманская).

В соответствии с вышесказанным технологии личностно ориентированного обучения – это технологии обучения, основной идеей которых является создание благоприятных условий для развития сферы личностных функций, ценностно-смысловой сферы, индивидуальности учащихся. В педагогике (А. В. Хуторской и др.) охарактеризованы **принципы обучения**, которые наряду с метапринципами педагогического процесса (культуросообразности, природосообразности и др.), а также традиционными принципами обучения и воспитания характерны для личностно ориентированных технологий обучения (таблица 9).

Таблица 9 – Принципы личностно ориентированного обучения

Принцип	Что предписывает
Принцип субъектности	Рассматривать учащегося не как объекта педагогических воздействий, а как субъекта учебно-познавательной деятельности, собственной жизнедеятельности и культуры в целом; не заменять, а использовать, адаптировать и насыщать новым смыслом личностный, субъектный опыт учащегося в процессе обучения и воспитания
Принцип личностного целеполагания	Создавать условия для самоопределения учащихся по отношению к изучаемому материалу, своим результатам обучения; стремиться к тому, чтобы учащиеся осваивали умения целеполагания, принимали ответственность за достижение поставленных целей и задач обучения
Принцип выбора инди-	Создавать условия для реализации учащимися своего права выбирать смысл, цели, содержание, темп,

видуальной образовательной траектории	методы, средства, формы, критерии оценки обучения, создавать собственные образовательные продукты
Принцип метапредметных основ образовательного процесса	Выходить за рамки учебной дисциплины, изучая с учащимися фундаментальные образовательные объекты (закон, формула, система, экология и др.); способствовать тому, чтобы они овладевали способами мышления и творческой деятельности, создавать условия для развития их метапредметных компетенций
Принцип продуктивности обучения	Рассматривать как ценность образовательного процесса создание учащимися разнообразных когнитивных, творческих, оргдеятельностных и иных образовательных продуктов, в том числе отличающихся от общепринятых образцов
Принцип первичности образовательной продукции учащихся	Создавать условия для того, чтобы личностное содержание образования (идеи, версии, гипотезы, интерпретации, выводы и др.) опережало изучение общепринятых научных и культурных образцов
Принцип развивающего характера обучения	Осуществлять обучение в зоне ближайшего развития ученика; создавать условия для овладения учащимися не только системой знаний, умений, предметных компетенций, но и способами мышления, творческой деятельности, метапредметными и личностными компетенциями
Принцип вариативности	Обеспечивать разнообразие содержания, методов и форм организации обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся
Принцип сотрудничества	Формировать учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности путем включения его в совместную деятельность с другими участниками учебного процесса, для которой характерны четкое осознание единства целей, разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации целей, взаимное делегирование полномочий и др.
Принцип системно-ситуационного управления учебно-познавательной деятельностью	Проектировать образовательный процесс как последовательность ситуаций, в которых учащиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результаты с аналогами; осуществлять постоянную обратную связь, рефлекссию индивидуальной, групповой и коллективной учебно-познавательной деятельности, оперативную коррекцию педагогической деятельности и учебной деятельности учащихся
Принцип образовательной рефлексии	Осуществлять рефлексивную деятельность для осознания педагогом и учащимися самих себя в образовательном процессе, понимания смысла, способов и результатов своей деятельности, обнаружения затруднений и проблем и др.
Принцип психотерапевтического характера взаимодействия педагогов и учащихся	Создавать положительный эмоциональный фон, благоприятный психологический климат в ходе обучения и воспитания; вовлекать учащихся в диалог, дискуссию, смыслотворчество, которые способствуют социализации учащихся, формированию у них умений представить свою позицию, воспринимать позицию партнера и др.

Для осуществления технологий личностно ориентированного обучения необходим учитель с соответствующими личностно-профессиональными качествами (по Е. В. Бондаревской). Таковыми, например,

являются: ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; гуманная педагогическая позиция; проявление заботы об экологии детства, сохранении физического и духовного здоровья детей, развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка; умение создавать, постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду; умения придавать личностно-смысловую направленность содержанию обучения, проектировать личностно ориентированные ситуации как элементы педагогических технологий. Исследователи (В. В. Сериков, О. Л. Жук, Н. И. Запрудский и др.) подчеркивают, что личностно ориентированная образовательная ситуация выступает структурной единицей личностно ориентированных технологий обучения. Поэтому личностно ориентированные технологии можно охарактеризовать как упорядоченную последовательность личностно ориентированных развивающих ситуаций (целеполагания, успеха, свободного выбора, проблематизации, познавательного поиска, общения и взаимодействия в учебно-познавательной деятельности, рефлексии и др.). В этих ситуациях, по сути являющихся задачей, учебной или жизненной проблемой, коллизией, учащиеся овладевают личностным опытом, совершая так называемые «личностные действия» (В. В. Сериков), в которых они определяют жизненные смыслы, делают выводы, принимают решения, осуществляют самоконтроль, саморегуляцию, рефлексию, проявляют креативность, инициативность, самостоятельность, ответственность за свои слова и поступки.

Реализуя личностно ориентированное обучение, педагог строит учебную ситуацию в контексте жизненных проблем детей; придает образовательному процессу характер рефлексивного смысло-поискового диалога; создает условия для творческого самопроявления учащихся в игре, мыследеятельности, состязании, конфликте. Кроме того, педагог находит оптимальные способы обращения к личностной сфере учащихся: обсуждение личностных проблем, рефлексивной информации, гуманитарных проблем изучаемой дисциплины; поддержка, «подсказка»; тренинг по постановке вопросов, личностно-смысловой диалог; организация контекстных ситуаций; совместная переоценка опыта поведения и др. [6].

Каким образом учитель может реализовать идеи личностно ориентированного образования на уроке? Для ответа на этот вопрос сравним традиционный и личностно ориентированный уроки по критериям, предложенным Н. И. Запрудским, в соответствии с компонентами урока (таблица 10).

Таблица 10 – Сравнение традиционного и личностно ориентированного уроков

Компоненты урока	Традиционный урок	Личностно ориентированный урок
Цели	Формулирует и предъявляет учитель. Цели определяются учителем через из-учаемое содержание или деятельность учителя	Учащиеся участвуют в определении целей урока. Для этого педагог специально создает ситуации затруднения или неопределенности в деятельности, ситуации выбора и т. п. Цели определяются учителем посредством планирования ситуаций, в которых создаются условия для развития умений целеполагания, личностных качеств учащегося
Содержание образо-вания	Содержание учебного предмета, т. е. совокупность знаний и умений,	Знания являются средством развития опыта и самоопределения в раз-ных сферах жизнедеятельности, формирования базовой

	преду-смотренных учебной программой	культуры лич-ности. Этот опыт и компоненты базовой культуры и являются содер-жанием образования. Попутно усваиваются и сами предметные знания
Методы мотивации и стимулирования учебно-познаватель-ной деятельности учащихся	Преобладает внешняя мотивация: убеж-дение в важности и значимости знаний. Используются чаще всего традицион-ные методы: предъявление требований, упражнения в выполнении, поощрение, порицание, соревнование и др.	Преобладает внутренняя мотивация, основу которой составляют познавательные и коммуникативные потребности учащихся. Учителем создаются ситуации, мотивирующие их учебную деятельность. Сама деятельность становится мотивом для ее продолжения. Активно ис-пользуются опора на жизненный опыт учащихся, отказ от отметок, са-мооценка, рефлексия деятельности
Методы организации и осуществления учебно-познаватель-ной деятельности	Преобладают объяснительно-иллюстра-тивные методы в рамках стандартного по структуре (комбинированного) урока	Используется вся совокупность известных методов. Урок организует-ся как последовательность образовательных ситуаций развивающего типа, в которых учащиеся осуществляют полный цикл деятельности от целеполагания до рефлексии
Методы контроля и самоконтроля	Преобладают традиционные методы контроля: индивидуальный или фронтальный опрос в начале урока, письменная контрольная работа по заверше-нии темы. Контроль эпизодичен, его со-держание и сроки не всегда известны учащимся. Могут применяться поуроч-ный балл и рейтинговая система	Преобладают диагностическая и коррекционная функции контроля. Учитель создает ситуации для самоконтроля и коррекции знаний и учебной деятельности, обеспечивает гласность сроков и содержания контроля. Полученные результаты сопоставляются с индивидуальными целями учащихся, оценивается степень образовательного приращения учащихся. Отметки выставляются, как правило, по завершении темы

Примерами технологий лично-стно ориентированного обучения являются: технологии педагогики сотрудничества, педагогических мастерских, проектного обучения, кооперативного обучения, развития критического мышления, Дальтон-технология и др.

В каждой из лично-стно ориентированных технологий, как указывает Н. И. Запрудский, имеется свой набор и последовательность лично-стно ориентированных образовательных ситуаций, «проживая» которые учащиеся овладевают соответствующими лично-стными, метапредметными и предметными компетенциями. Например, урок, на котором реализуется технология педагогических мастерских, имеет следующий порядок этапов-ситуаций: обнаружение противоречия, индивидуальный поиск решения, согласование этого решения с партнерами, предъявление результатов работы всему классу и т. д. Если же на уроке применяется технология развития критического мышления, то последовательность этапов-ситуаций будет иной: вызов (актуализация имеющихся

знаний, пробуждение интереса к новой информации, постановка учащимися собственных задач обучения), осмысление содержания (усвоение новой информации, корректировка учащимися поставленных задач обучения), рефлексия (размышление, рождение нового знания, постановка учащимися новых задач обучения).

Следует подчеркнуть, что технологии личностно ориентированного обучения не в полной мере соответствуют критериям технологичности, так как не гарантируют достижение поставленных целей и задач образования. Образовательный процесс, который реализуется с помощью этих технологий, носит вероятностный характер, в нем существуют разнообразные возможности развития событий, действий участников.

3. Технологии организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленные на ее активизацию и оптимизацию

Учебно-познавательная деятельность – это целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, направленная на усвоение системы знаний, овладение способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру. При организации учебно-познавательной деятельности учащийся может занимать, по крайней мере, три позиции: пассивного восприятия и освоения сообщаемой педагогом учебной информации; организуемого педагогом поиска, усвоения и применения информации; активного самостоятельного поиска, усвоения и применения информации. Очевидно, что именно вторая и третья позиции приводят к организации эффективной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Можно утверждать, что все технологии организации познавательной деятельности учащихся так или иначе решают проблему активизации, оптимизации и повышения эффективности учебно-познавательной деятельности учащихся.

Под активизацией учебно-познавательной деятельности учащихся в педагогике понимают целенаправленную деятельность педагога по разработке и применению содержания, методов, средств, форм, технологий обучения, которые способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности учащегося в усвоении знаний, формировании умений и навыков, их применении на практике. Оптимизация учебно-познавательной деятельности учащихся заключается в выборе педагогом таких методов, средств, форм, содержания обучения, которые являются наилучшими с точки зрения определенных критериев (например, образовательных стандартов), наилучшими для конкретных условий (конкретной ситуации) и наилучшими из возможных вариантов.

Примерами локальных технологий организации учебно-познавательной деятельности являются технология обучения решению задач разных типов (рисунок 27) и технология работы над понятиями (рисунок 28).

Отбор задач с учетом:

- предварительной типизации;
- соответствия теоретическому материалу;
- преемственности (решение каждой предыдущей задачи подготавливает решение последующей задачи);
- уровня подготовленности учащихся к решению этих задач

**Этапы обучения обобщенным способом решения задач:**

- анализ задачи;
- исследование явных и скрытых условий и взаимосвязей между данными;
- постепенное упрощение задачи до тех пор, пока она не решается учащимися самостоятельно, причем способы упрощения ищут сами учащиеся;
- постепенное усложнение задачи за счет ранее извлеченных условий;
- решение задачи и формулировка обобщенного способа решения задачи

Рисунок 27 – Технология обучения решению задач разных типов

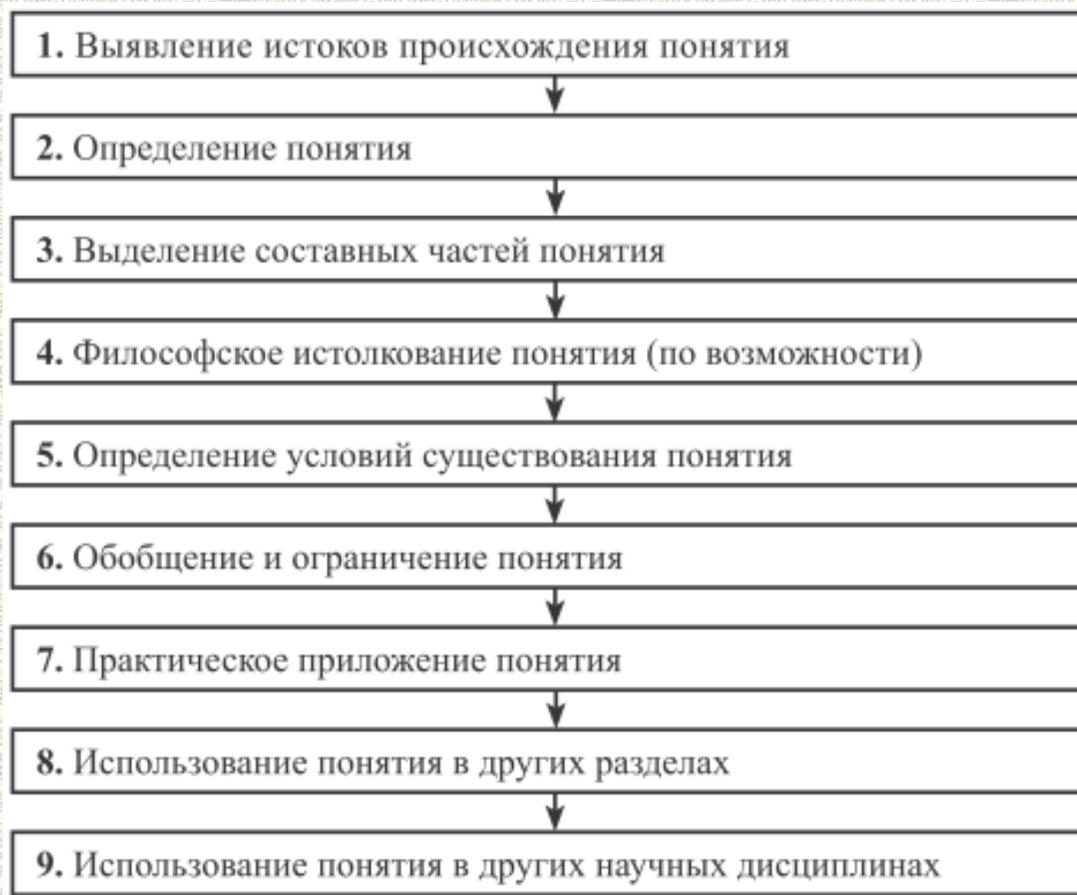


Рисунок 28 – Технология (алгоритм) работы над понятием (по Л. Ф. Угловой)

3.1. Технология полного усвоения знаний

Авторами технологии полного усвоения знаний являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи Дж. Блок, Л. Андерсон. Авторы технологии обратили внимание на то, что в традиционном учебном процессе условия обучения практически постоянны: время, способ предъявления информации и др. Нефиксированными являются лишь результаты обучения. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром именно результаты обучения, а переменными параметрами – условия обучения. Этот подход был развит Б. Блумом. Он предложил способности обучаемого определять темпом учения при оптимально подобранных для него условиях. В ходе изучения способностей учащихся в ситуации предоставления им неограниченного времени на изучение материала он выделил среди них такие категории: малоспособные (около 5 %), которые даже при больших затратах учебного времени не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений; одаренные (около 5 %); учащиеся, способности которых к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени (около 90 %). На

основе этих данных было сделано предположение, что при правильной организации обучения, снятии жестких временных рамок и рациональной организации учебного времени почти все обучающиеся (примерно 95 %) способны усвоить полностью содержание учебного предмета (учебного материала).

Результаты, которые должны быть достигнуты всеми, задаются в виде эталонов, представленных с помощью иерархии педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер. Категории целей формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы подтвердить достижение эталона. Б. Блум с сотрудниками разработали общие способы и правила формулировки и упорядочения педагогических целей в познавательной области (позже и в других областях) и предложили следующую таксономию (от греч. *taxis* – расположение по порядку, *nomos* – закон) целей учебно-познавательной деятельности (таблица 11).

Таблица 11 – Таксономия целей учебно-познавательной деятельности

Цель	Результаты
Знание	Учащийся запоминает, воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, правила, процедуру и др.) – «узнал, запомнил, воспроизвел»
Понимание	Учащийся преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (кратко излагает, интерпретирует, объясняет, прогнозирует и др.) – «объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевел с одного языка на другой»
Применение	Учащийся демонстрирует применение изученного учебного материала в конкретных условиях и в новой ситуации (по образцу в сходной или измененной ситуации)
Анализ	Учащийся выделяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознает принципы построения целого – «выделил части из целого»
Синтез	Учащийся проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет сочинение, предлагает план эксперимента, решения проблемы и др.) – «образовал новое целое»
Оценка	Учащийся оценивает значение учебного материала для данной конкретной цели – «определил ценность и значение объекта изучения»

В последующем таксономия Б. Блума обновлялась и дополнялась исследователями. Исходным моментом технологии полного усвоения знаний является установка, которую должен принять педагог, работающий по этой системе: все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при рациональной организации учебного процесса.

Дж. Блок, Л. Андерсон реализовали модель полного усвоения знаний на практике, разработав соответствующую систему обучения. Приведем краткое описание ее основных характеристик (по М. В. Кларину).

1. Общая установка учителя: все обучающиеся могут и должны освоить данный учебный материал полностью.
2. Разработка критериев (эталонов) полного усвоения для курса, раздела или темы.

На данном этапе конкретизируются и уточняются цели учебной деятельности учащихся в виде планируемых результатов, которые они должны продемонстрировать после изучения темы (раздела, курса). Результаты формулируются в виде умений (наблюдаемых действий, поведенческого репертуара), не допускающих расширенного или двойного толкования. На этой основе разрабатываются или подбираются тесты (проверочные работы) для диагностики достижения запланированных целей.

3. Разбиение учебного содержания на отдельные учебные единицы («учебные элементы», «единицы содержания», «малые блоки» и т. д.), законченные по смыслу и небольшие по объему (от 3 до 6 уроков).

Содержательная целостность и объем учебных единиц должны обеспечивать учащимся возможность постоянно держать в поле зрения планируемый конечный результат и все свои действия направлять именно на достижение этого результата, получая в случае успеха различные поощрения (стимулы), основным из которых является успешное продвижение к намеченной цели.

4. Подбор (разработка) к каждой учебной единице текущих диагностических тестов и коррекционного дидактического материала.

Диагностические тесты служат ориентировочной основой для продвижения по пути усвоения содержания и обычно не оцениваются. Основное их назначение – выявить необходимость коррекционной работы. Коррекционный дидактический материал (опорные конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, фрагменты видеофильмов, оборудование для индивидуальных экспериментов и др.), применяется при повторном объяснении после выяснения, какие именно интеллектуальные операции (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) не освоены учащимися. Эти материалы рассчитаны на дополнительную проработку неусвоенного материала, которая отличается по способу изучения от первоначального способа и дает возможность подобрать подходящий для учащегося способ учебной работы.

Деятельность учителя по практической реализации технологии полного усвоения знаний (по каждой учебной единице) включает следующие шаги:

- ознакомление учащихся с учебными целями;
- разъяснение общего плана обучения;
- изложение нового материала (осуществляется традиционно);
- организация текущей проверки;
- оценивание текущих результатов;
- коррекционная работа с учащимися, не достигшими полного усвоения;
- организация малых групп взаимопомощи;
- повторное тестирование учащихся, которым была оказана коррекционная помощь.

При реализации данной технологии рекомендуется соблюдать следующие правила. «Правило эквивалентной практики – условия обучения и ожидаемые действия в ходе обучения точно соответствуют ожидаемым действиям во время теста или проверки. Правило аналогичной практики – возможность упражняться в актах поведения сходных, но неидентичных с конечным. Правило незамедлительного сообщения результатов – незамедлительное сообщение

ученикам результатов каждого действия» [1, с. 57–58].

Обучение по модели полного усвоения получило международную известность как в школьном, так и в вузовском обучении. Данные, полученные зарубежными исследователями, свидетельствуют о том, что система обучения на основе полного усвоения дает хорошие результаты для учащихся, обладающих различным уровнем интеллектуального развития [3].

3.2. Технология проблемного обучения: основные понятия, сущность, этапы

Технология проблемного обучения является одним из наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности. В истории педагогики проблемное обучение называли то сократическим, то эвристическим, то собственно проблемным (проблемно-эвристическим). Известно, что древнегреческий философ Сократ (ок. 470–399 до н. э.) вел беседы проблемного характера со своими учениками по вопросам нравственности.

Идеи проблемного обучения особенно интенсивно развивались и распространялись в образовательной практике XX в. В зарубежной педагогике концепцию проблемного обучения развивал американский педагог Дж. Дьюи (1859–1952), утверждавший, что мышление есть решение проблем. Он полагал, что учебный процесс должен строиться по схеме мышления: возникновение проблемной ситуации – анализ данных – выдвижение гипотезы – ее проверка. В 1913 г. Б. Е. Райков ввел термин «исследовательский метод». Исследовательские методы были популярны в нашей стране в 20-е гг. прошлого века. Затем проблемное обучение практически не применялось. И только в 60-е гг. теория проблемного обучения начинает активно разрабатываться учеными (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, З. И. Калмыкова и др.).

Проблемное обучение заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций; осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности педагога и учащихся при максимальной самостоятельности учащихся и под общим руководством педагога, направляющего их деятельность. Этот вид обучения способствует формированию у обучающихся необходимой системы знаний, умений и навыков, компетенций; достижению высокого уровня развития обучающихся, развития их способности к самообучению и самовоспитанию; формированию особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности обучающихся.

Для того чтобы охарактеризовать проблемное обучение, необходимо уточнить понятия «проблемная ситуация», «проблема», «проблемная задача». Проблемная ситуация с позиции педагога – это особая организация учебного процесса с помощью постановки вопросов, активизирующих действий и других методических приемов, подчеркивающих противоречия, важность, новизну и другие отличительные свойства объекта познания. Проблемная ситуация с позиции обучающегося – определенное психическое состояние, интеллектуальное затруднение субъекта учебно-познавательной деятельности, возникающее в процессе выполнения учебного задания, для которого нет готового решения и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация является противоречием между знанием (прошлым опытом) и незнанием, как объяснить

новые явления. Для того чтобы учащийся принял ту или иную проблемную ситуацию к разрешению, необходимо, во-первых, чтобы проблемная ситуация представляла для него интерес, а во-вторых, чтобы он чувствовал, что разрешение возникшего противоречия ему по силам. Проблема – это проблемная ситуация, которую учащийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него знания, умения, практический опыт.

Проблемная задача есть проблема, принятая к решению и оформленная словесно так, что известное отделено от неизвестного. Проблемная задача не имеет готового алгоритма решения, поэтому она является нестандартной, поисковой. В процессе решения проблемной задачи и происходит усвоение недостающих знаний.

Применяются различные методические приемы создания проблемных ситуаций (рисунок 29).



Рисунок 29 – Приемы создания проблемных ситуаций

Формами постановки учебной проблемы наряду с проблемной задачей являются проблемный вопрос и проблемное задание. В отличие от информационного вопроса (задается с целью получения знаний, известных ученику, в виде его ответа) проблемный вопрос вызывает у учащихся интеллектуальное затруднение, так как они не владеют готовой информацией для ответа. В проблемном вопросе скрыто противоречие, он предполагает возможность неоднозначного ответа. Задание становится проблемным, если его выполнение требует сложной поисковой или творческой познавательной деятельности (например, изобретательство, сочинительство, экспериментирование).

По видам творчества выделяют три вида проблемного обучения (по М. И. Махмутову): научное творчество (теоретическое исследование, в ходе которого осуществляется поиск, открытие нового закона, доказательства, правила; ставятся и решаются теоретические учебные проблемы); практическое творчество (постановка и поиск практического решения проблемы, в том числе учебной; поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение и т. п.); художественное творчество (художественное отображение действительности на основе творческого воображения).

Все виды проблемного обучения характеризуются не только наличием поиска и решения проблемы, но и сочетанием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности учащихся с преобладанием одной из них. Последнее обстоятельство определяет тот или иной уровень проблемного обучения. Основными уровнями проблемного обучения и одновременно путями его реализации являются: проблемное изложение материала преподавателем, частично-поисковая деятельность учащихся, исследовательская деятельность учащихся (рисунок 30).

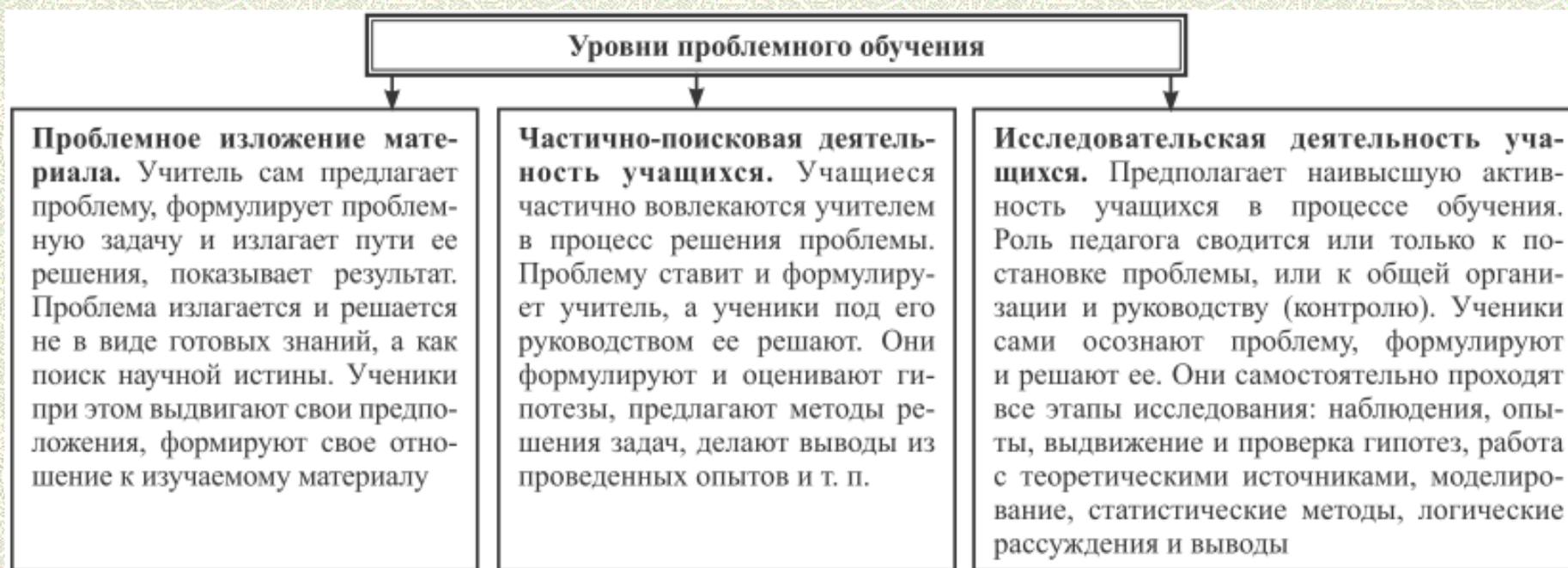


Рисунок 30 – Уровни проблемного обучения

Рассмотрим этапы проблемного обучения с позиции учителя и с позиции учащихся (таблица 12).

Таблица 12 – Этапы проблемного обучения

№ п/	Этапы деятельности учителя	Этапы деятельности учащихся

II		
0.	Обдумывает (находит) способ создания проблемной ситуации, проектирует возможные способы решения проблемной задачи учащимися	
1.	Предлагает учащимся проблему в виде вопроса, опыта и др.; руководит усмотрением проблемы учащимися, уточняет формулировку проблемы	Осознают проблемную ситуацию, усматривают и формулируют проблему
2.	Организует размышление учащихся над предложенной проблемой, принятие проблемы и формулирование проблемной задачи учащимися, в частности, оказывает помощь учащимся в анализе условий, отделении известного от неизвестного	Размышляют над предложенной (выявленной) проблемой, принимают проблему, анализируют условия, отделяют известное от неизвестного, формулируют проблемную задачу
3.	Организует решение учащимися проблемной задачи, их мыслительность и овладение способами приобретения знаний, в частности, оказывает помощь в выдвижении гипотез, выборе плана решения	Выдвигают гипотезы, высказывают возможные варианты решения проблемной задачи, выбирают план решения на основе известных им способов или поиска принципиально нового решения
4.	Консультирует учащихся в процессе решения проблемной задачи, помогает в нахождении способов самоконтроля	Реализуют план решения проблемной задачи, усваивают новые знания, овладевают способами усвоения знаний, осуществляют поиск способов проверки правильности действий и результатов
5.	Обобщает полученное решение задачи, организует общее обсуждение решения проблемы, разбор индивидуальных ошибок	Обобщают новые знания и способы их усвоения, участвуют в общем обсуждении решения проблемы, разбирают свои ошибки, если они были
6.	Организует закрепление и применение усвоенных знаний для решения новых задач	Закрепляют новые знания и способы их усвоения, применяют их для решения новых задач
7.	Осуществляет рефлексию деятельности по организации проблемного обучения	Рефлексируют свою деятельность по решению проблемной задачи

На основе обобщения опыта организации **проблемного обучения** сформулированы методические требования к его осуществлению (по И. А. Ильницкой). Так, планируя применение технологии проблемного обучения в рамках определенной темы, необходимо установить возможность и дидактическую целесообразность такого применения. Следует учесть специфику содержания изучаемого материала, его сложность, практикоориентированный характер и др. Важно выявить уровень знаний учащихся по изучаемой теме, а также знать уровень развития их мышления и других качеств учащихся, значимых для успешной реализации проблемного обучения. Затем необходимо

разработать систему конкретных вопросов и заданий, с помощью которых педагог будет создавать проблемные ситуации и включать учащихся в постановку и решение учебных проблем.

Установлены преимущества технологии проблемного обучения перед технологиями традиционного (объяснительно-иллюстративного) обучения. Проблемное обучение активизирует и развивает словесно-логическое, критическое мышление, другие познавательные процессы, формирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает самостоятельность, ответственность, самокритичность, инициативность, нестандартность мышления; вызывает у учащихся интеллектуальные чувства, формирует познавательные интересы; обеспечивает прочность усвоенных знаний, способствует превращению знаний в убеждения.

Вместе с тем существуют ограничения в применении технологии проблемного обучения, обусловленные следующими обстоятельствами.

- Применение технологии проблемного обучения требует от учителя определенных знаний, педагогического мастерства, творчества.
- Проблемное обучение предполагает в качестве своего содержания материал высокого уровня значимости, допускающий неоднозначные, альтернативные подходы, толкования и оценки.
- Проблемное обучение приемлемо тогда, когда у учащихся имеется необходимый уровень знаний и умений, определенный опыт в изучаемой области.
- Проектирование и реализация проблемного обучения требует значительных временных затрат.

Технология проблемного обучения реализуется на практике как самостоятельная, автономная или как проникающая, органичная часть других технологий обучения (игровых технологий, технологий кооперативного, **проектного обучения** и др.)

3.3. Технология обучения как учебного исследования

Технология исследовательского обучения, или технология «обучения как учебного исследования» (М. В. Кларин) может рассматриваться как вариант технологии проблемного обучения или как самостоятельная технология, которая находится в тесной взаимосвязи и одной группе педагогических технологий с проблемным и эвристическим обучением. Исследовательская технология обучения – система действий педагога по организации учебно-познавательной деятельности путем постановки и самостоятельного творческого решения учащимися познавательных и практических задач, в ходе которого учащиеся проходят все или большинство этапов исследования. М. В. Кларин, обобщив теорию и практику реализации исследовательского подхода к обучению, предложил алгоритм обучения как учебного исследования в виде последовательности исследовательских процедур: выявление (видение) проблемы; постановка (формулирование) проблемы; прояснение неясных вопросов; формулирование гипотезы; планирование и разработка учебных действий; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); анализ и синтез собранных данных; сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений; подготовка и написание (оформление) сообщения; выступление с подготовленным сообщением;

переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; проверка гипотез; построение обобщений; построение выводов, заключений [3].

Важнейшим условием реализации рассматриваемой технологии обучения является подготовка учащихся к исследовательской деятельности. В этом плане представляет интерес методика поэлементного обучения исследованию через систему фрагментарных учебно-исследовательских заданий (по И. З. Гликману). Примеры таких заданий:

- подбор литературы по теме занятия или для рефератов и докладов;
- чтение отрывков из научной литературы с критическим анализом текста и предложением своих вариантов решения проблем, отличных от авторского;
- дискуссии по проблемным, слабо разработанным в науке темам;
- планирование ответа на учебный вопрос, составление плана выступления;
- конспектирование научной статьи или параграфа книги;
- разработка целей, задач, плана предстоящего исследования;
- разработка, оценка, защита гипотез;
- «мозговой штурм», посвященный решению той или иной научной или практической проблемы, как вариант исследовательской игры;
- научное наблюдение во время урока (семинара) или во внеурочное время с отчетом на следующем уроке (семинаре);
- научный опрос (беседа, интервьюирование, анкетирование и т. п.), анализ его результатов;
- подготовка и проведение тестирования;
- подготовка, планирование эксперимента;
- теоретическое осмысливание собранного эмпирического и теоретического материала;
- составление таблиц и схем;
- иллюстрирование научных текстов (значки, символы, рисунки, фотоснимки и др.);
- выполнение целостного пробного исследования (сокращаются сроки исследования, упрощается оформление результатов);
- оформление результатов исследований;
- научное сообщение по одному-двум литературным источникам и др.

Реализуя систему приведенных выше заданий, педагог постепенно будет включать учащихся в поисковую или исследовательскую деятельность.

Выделим основные черты технологии обучения как исследования (по М. В. Кларину). **Обучение** как исследование связано с непосредственным опытом учащихся, который выступает важнейшим источником учебного познания. Значимость обучения обеспечивается прежде всего его связью с индивидуальным опытом учащихся, соотносением с жизненным контекстом. Ведущую дидактическую цель педагог видит в организации учебного

исследования, освоения нового опыта. Для учащихся учебное задание выступает как исследовательское в контексте значимой для них проблемной ситуации. Условия обучения, характер учебного взаимодействия подчиняются требованиям осуществления совместного исследовательского поиска.

В качестве материала учебного исследования используется не только специально подготовленный педагогом, но дополнительный материал, собранный самими учащимися. Особое внимание в обучении уделяется рефлексии и освоению процессуальной стороны исследовательской деятельности. В обучении важны мотивы решения значимых проблем, освоения нового жизненного опыта, расширения познавательных возможностей, а также элемент самостоятельности (в том числе с самим собой). Важный признак исследовательского обучения – его социальный характер, а его важнейшая составная часть – связанные с учебным поиском коммуникативно-диалоговая деятельность, общение учащихся друг с другом и с педагогом. Особое значение для определенных дидактических поисков приобретает использование моделирования жизненной реальности в учебной обстановке (предметная и ролевая имитация). Важнейшими видами деятельности в поисковом обучении являются: систематическое (логически выстроенное) исследование проблем, дискуссионная (коммуникативно-диалоговая) деятельность, игровая имитация и моделирование.

Наряду с предметными учебными результатами особым результатом обучения становится опыт поисковой деятельности и умения его рефлексировать. Надпредметная поисковая познавательная деятельность, т. е. деятельность по организации учащимися собственного познания, выдвигается на первый план в качестве самоценной. Освоение процедур поисковой деятельности становится самостоятельной дидактической целью, а сам процесс учебного исследования включается в содержание обучения [3].

Технология обучения как исследования применима на всех ступенях обучения с учетом возрастных возможностей и уровня подготовленности учащихся.

3.4. Кейс-метод и технологические основы его реализации

Идея обучения с помощью метода кейсов впервые была реализована в Гарвардской школе бизнеса в 20-е гг. XX в. Предложенный метод обучения зарекомендовал себя как эффективный и получил распространение во многих университетах мира. Кейс (от англ. *case* – случай, обстоятельство) представляет собой описание конкретной ситуации или случая в какой-либо сфере жизнедеятельности. Обычно кейс содержит не просто описание, но ту или иную проблему или противоречие и строится на реальных фактах. Решить кейс – это значит проанализировать предложенную ситуацию и найти оптимальное решение.

Кейс-метод (от англ. *case-study* – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного обучения) может быть охарактеризован как метод обучения, использующий описание реальных ситуаций для постановки практических задач и позволяющий обучающимся применять теоретические знания и умения для их решения. В настоящее время кейс-метод широко используется в профессиональном обучении, но может применяться и педагогами учреждений общего среднего образования. В рамках кейс-технологии обучающиеся осваивают учебный материал в ходе

активной и творческой работы по решению проблемных ситуаций, анализу действительных событий, имевших место в процессе в процессе учебной, научно-исследовательской, профессиональной или иной деятельности и представленных (описанных) в кейсах.

С точки зрения получаемого результата кейсы можно разделить на проблемные и проектные. В проблемных ситуациях результатом является определение и формулирование основной проблемы и всегда присутствует оценка сложности решения. Для проектных ситуаций в качестве результата выступает программа действий по преодолению обнаруженных проблем. Кроме того, различают практические кейсы, отражающие реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

На практике применяются различные виды кейсов. Они могут быть разными как по объему (от нескольких строк до нескольких десятков страниц текста), так и по содержанию. Кейсы-случаи представляют собой очень краткие кейсы, описывающие один случай. Кейсы этого вида могут использоваться во время рассказа или лекции для демонстрации того или иного понятия или как тема для обсуждения. Их можно быстро прочитать, и обычно они не требуют от обучающихся специальной подготовки до начала занятий.

Основная цель вспомогательных кейсов – сообщить информацию. Обычно вспомогательный кейс используется как основа для обсуждения других кейсов. Кейсы-упражнения дают учащимся возможность применить определенные приемы и широко использовать материал кейсов, когда необходим количественный анализ. Манипулировать цифрами в контексте реальной ситуации интереснее, чем выполнять простые упражнения. Кейсы-примеры включают учащихся в анализ информации из кейса и выявление наиболее важных связей между различными составляющими. В рамках таких кейсов учащиеся обычно отвечают на вопрос «Почему все произошло неправильно и как этого можно было избежать?»

Комплексные кейсы описывают ситуации, в которых значимые аспекты спрятаны в большом количестве информации, большая часть которой несущественная. Задача обучающихся – отделить важные аспекты от неважных и не обращать на них внимания. Трудность может состоять в том, что выделенные аспекты могут быть взаимосвязаны.

Кейсы-решения более сложны, так как учащимся необходимо продумать, что они будут делать в сложившихся обстоятельствах, и наметить план действий. Для этого необходимо разработать ряд обоснованных подходов и потренироваться в выборе подхода, который больше всего нацелен на успех.

Учебное занятие с использованием кейс-технологии может проводиться, например, по следующему алгоритму (схеме). В процессе индивидуальной работы обучающиеся знакомятся с материалами ситуации (задачей) и готовят свои решения по вопросам, представленным в схеме анализа кейса. В ходе работы в малых группах происходит согласование различных представлений о ситуации, основных проблемах и путях их решения, нахождение взаимоприемлемого варианта решения, доработка и экспертиза предложений, оформление предложения в виде текста и других образовательных продуктов для презентации на уроке. На занятии каждая из малых групп представляет собственный вариант решения кейса (задачи), отвечает на вопросы участников других групп и

уточняет свои предложения, а после окончания докладов дает оценку или выражает отношение к вариантам решения, предложенным другими группами. Итогом работы над кейсом является устное обсуждение сформулированных проблем или письменные отчеты учащихся.

3.5. Технология проектного обучения

Метод проектов возник в начале XX в. в русле идей американского философа и педагога Дж. Дьюи, а затем его ученика В. Х. Килпатрика. В России идеи **проектного обучения** осуществлялись в педагогической практике С. Т. Шацкого и его сотрудников. Известно, что метод проектов широко применялся также в советской школе в 20-е гг. XX в., но в 1931 г. его использование было запрещено. Напротив, в зарубежной педагогике технология проектного обучения успешно развивалась. Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – замысел, план, прототип, прообраз какого-то объекта. Технология проектного обучения может быть охарактеризована как совокупность исследовательских, проблемных, поисковых методов, позволяющих учащимся решить ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов решения.

Целевыми ориентирами данной технологии являются (по Е. С. Полат):

- развитие критического (аналитического, ассоциативного, логического, системного), творческого мышления обучающихся;
- формирование у учащихся **умений** работать с информацией (отбирать и анализировать нужную информацию из разных источников; систематизировать и обобщать полученные данные в соответствии с поставленной учебной задачей и др.); выявлять и формулировать проблемы в различных областях знания и окружающей действительности, выдвигать гипотезы их решения; ставить эксперименты, делать аргументированные выводы, проводить доказательство, статистически обрабатывать полученные опытные данные; генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений; оформления результатов проектной, поисковой, исследовательской деятельности;
- формирование у учащихся умений взаимодействовать, работать в группе и команде, выполнять учебные, творческие задания в сотрудничестве;
- развитие коммуникативной и рефлексивной культуры учащихся.

В педагогической литературе сформулированы принципы технологии проектного обучения (рисунок 31).

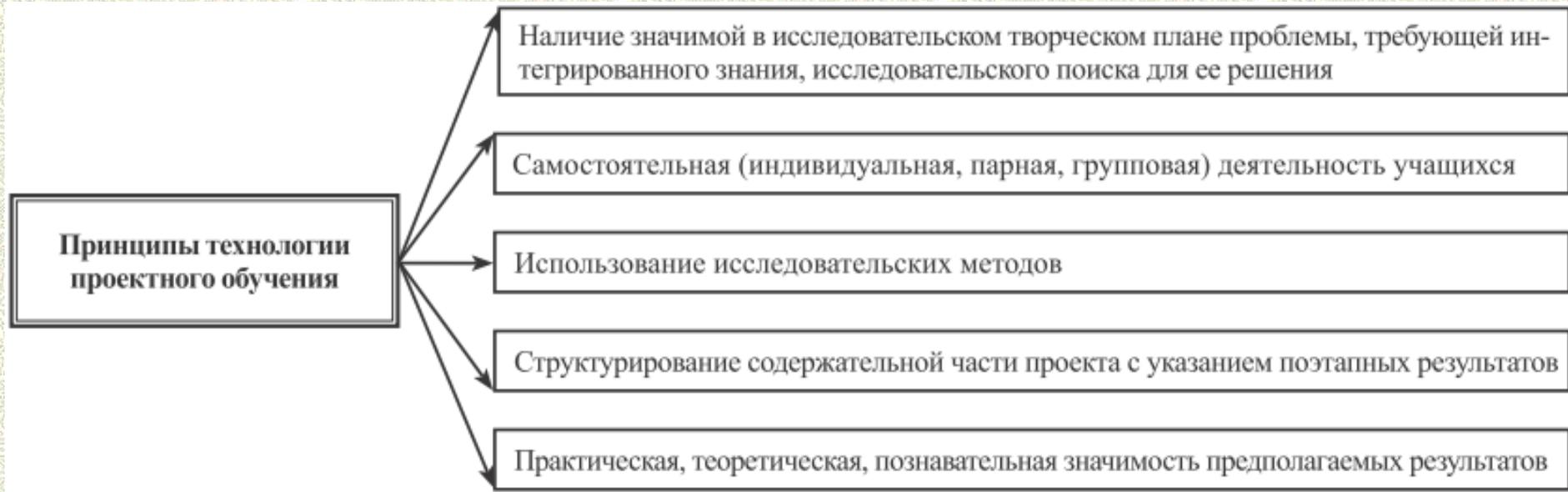


Рисунок 31 – Принципы технологии проектного обучения

Тематика проектов может быть различной в зависимости от предмета, интересов и способностей учащихся. Тема проекта может касаться определенного вопроса учебной программы (цель проекта – углубить знания отдельных учащихся по этому вопросу, реализовать дифференцированный подход в обучении) или может относиться к какому-либо практическому вопросу, значимому для повседневной жизни.

Классификация проектов осуществляется по разным основаниям. Например, по доминирующей в проекте деятельности выделяют исследовательские, творческие, игровые, прикладные (практико-ориентированные), ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты; по содержанию – межпредметные проекты и монопроекты, в рамках одной области знания (литературно-творческие, естественнонаучные, экологические, лингвистические, географические, спортивные, музыкальные, исторические и др.); по количеству участников – индивидуальные, парные, групповые проекты; по продолжительности выполнения – краткосрочные (разрабатываются в ходе нескольких уроков), средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочные (от месяца до года) проекты; по характеру контактов – внутренние (внутриклассные, внутришкольные, региональные, межрегиональные) и международные (участники проекта являются представителями разных стран) проекты; по характеру управления – проекты с открытой координацией и со скрытой координацией.

Кратко охарактеризуем типы проектов, которые чаще других предлагаются к разработке обучающимся учреждений общего среднего образования (таблица 13).

Таблица 13 – Типы проектов

№ п/	Тип проекта	Краткая характеристика
------	-------------	------------------------

П		
1.	Информационный	Имеет целью сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение, а также представление в виде рефератов, статей, докладов, фото- и видеоматериалов, таблиц, схем и т. п. В ходе выполнения таких проектов у учащихся формируются умения и навыки поиска, обработки и представления информации широкой аудитории. Информационные проекты могут интегрироваться в исследовательские
2.	Исследовательский	Моделирует ситуацию реального научного поиска. Такой проект предполагает доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования (научная публикация, доклад, научный отчет, участие в конкурсе проектов и др.)
3.	Творческий	Отличается от других типов проектов четко продуманной структурой оформления результатов проекта в виде сценария спектакля, видеофильма, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа, альбома, выпуска газеты, радиопередачи и др. В то же время структура совместной деятельности участников проекта детально не прорабатывается, она только намечается и развивается далее, подчиняясь жанру конечного результата
4.	Практико-ориентированный (прикладной)	Отличается четко обозначенным с самого начала социально значимым результатом деятельности его участников. Этим результатом, например, может быть какое-либо наглядное, дидактическое пособие (например, схема, таблица, раздаточный материал), проект оформления школьной столовой, кабинета и др. Требуется тщательно продуманная структура или сценария деятельности их участников, а также определения функций каждого из них. Кроме того, необходимо участие каждого учащегося в оформлении конечного продукта. Особенно важной является роль координатора проекта в плане поэтапных обсуждений, корректировки деятельности, в организации презентации полученных результатов и способов внедрения их в практику, а также систематической внешней оценки проекта

В реальной образовательной практике проекты носят чаще всего смешанный (комбинированный) характер, сочетают признаки разных типов проектов. В центре технологии проектного обучения находятся методы **самостоятельной учебно-познавательной деятельности**, прежде всего **исследовательские методы**. Учитель перестает быть носителем готовых знаний и становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности учащихся. Его функцией является также организация внешней оценки проектов. Для этого учитель или независимые внешние (не участвующие в проекте) эксперты отслеживают совместную деятельность учащихся, эффективность проекта в целом, необходимость своевременной коррекции и в случае необходимости оказывают помощь учащимся.

Выделим основные этапы проектного обучения.

1. Выбор темы проекта, определение его типа, количества участников.
2. Формулирование учителем и учащимися проблемы проекта, определение целей и задач деятельности по его реализации («погружение в проект»).
3. Организация деятельности учащихся по выполнению проекта: образование групп, распределение ролей в группах, планирование работы над проектом, выбор способов и форм презентации предполагаемых результатов.
4. Осуществление работы над проектом: самостоятельная работа участников проекта по решению своих исследовательских, творческих задач; промежуточные обсуждения полученных результатов в группах, получение в случае необходимости консультаций у учителя; подготовка презентации результатов.
5. Презентация (защита, оппонирование) результатов, полученных в ходе работы над проектом. Учащиеся демонстрируют понимание учебной проблемы, целей и задач деятельности, умение планировать и выполнять работу, найденные пути и способы решения проблемы, дают взаимооценку и осуществляют рефлексии деятельности и ее результатов. Учитель принимает отчеты учащихся, обобщает полученные результаты, подводит итоги обучения, оценивает коммуникативные умения, умения работать в группе.

Отчет о выполнении проекта обычно состоит: из введения (обоснование выбора темы, актуальность и сущность изучаемой проблемы, предмет исследования, гипотеза, цель и задачи проекта, применяемые методы исследования, анализ источников информации); основной части (этапы и последовательность выполнения работы над проектом, содержание работы, обоснование результатов); заключения (формулировка выводов, путей решения проблемы, анализ процесса работы).

Оценку проектов учащихся осуществляют с помощью следующих критериев: значимость и актуальность выдвинутых проблем; глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения и делать выводы; корректность используемых методов исследования и методов обработки полученных результатов; умение отвечать на вопросы оппонентов проекта, аргументированность и лаконичность ответов каждого члена группы; активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями; характер общения и отношений между участниками проекта, умение работать в группе, оказывать взаимопомощь и др.; эстетика оформления результатов проекта (отчета); степень ответственности за выполнение работы и своевременность выполнения.

3.6. Технология обучения в сотрудничестве

Разработка технологии кооперативного обучения (совместного обучения в малых группах, обучения в сотрудничестве) в зарубежной педагогике (Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Э. Аронсон, Ш. Шаран и др.) началась в 1970-е гг. XX в. «Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!» [4, с. 27]. Охарактеризуем различные варианты технологии кооперативного обучения (рисунок 32).



Рисунок 32 – Варианты технологии кооперативного обучения

1. «Обучение в команде» (от англ. *Student Team Learning, STL*). Цели и успех всей группы могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого участника группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими участниками при работе над темой (проблемой, вопросом). Для реализации данной технологии необходимо соблюдать ряд требований.

- Поощрение всей команды: группа (команда) за одно выполненное задание получает одну на всех ее участников награду в виде отметки, какого-либо поощрения, значка отличия, похвалы или других видов оценки совместной деятельности. При этом группы друг с другом не соревнуются..

- Каждый учащийся (член команды) несет персональную ответственность за успех или неуспех всей команды. Это стимулирует всех членов команды наблюдать за деятельностью друг друга и в случае необходимости всей командой приходить на помощь отдельным учащимся. Команда заинтересована в том, чтобы каждый ее участник был готов к любой форме контроля, которая может быть предложена ему педагогом вне группы.

- Каждый учащийся приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных результатов. Это дает равные возможности более успешным, менее успешным и отстающим учащимся в получении очков для своей команды, а также стимулирует их желание поднимать выше свою персональную «планку». Кроме того, обучающийся понимает, что необходимо стремиться к улучшению своих результатов для успеха всей группы.

В образовательной практике реализуются также разновидности технологии «Обучение в команде» («Совместное обучение в малых группах», «Обучение в командах на основе игры, турнира»; разновидности технологии STL, предназначенные для конкретного предмета и определенного возраста). Так, организация «Совместного обучения в малых группах» предусматривает комплектование групп учащихся, состоящих из четырех человек разного уровня обученности. После объяснения нового материала учитель предлагает группам определенное задание на его закрепление. Задание дается либо по частям (каждый ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником). Во втором случае выполнение задания объясняется вслух учащимся и контролируется всей группой. После выполнения заданий группами учитель организует общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (в случае одинакового задания для всех групп) или рассмотрение выполнения заданий каждой группой (в случае разных заданий для групп). Когда учитель убедился, что материал усвоен учащимися, он предлагает им проверочный тест, над выполнением заданий которого

учащиеся работают вне группы, индивидуально. При этом задания дифференцируются по уровню сложности для каждого учащегося. Оценки за индивидуальную работу (тест) суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Важно, что каждый ученик соревнуется не с другим учеником, а со своим ранее достигнутым результатом. Данная технология оказывается очень эффективной для усвоения нового материала каждым учащимся.

2. «Пила», или «Мозаика» (от англ. *jigsaw* – ажурная пила, машинная ножовка). Учащиеся объединяются в группы по четыре-шесть человек и работают над учебным материалом, разбитым на фрагменты (логические или смысловые части, блоки). Каждый член группы изучает материал своей части. Затем учащиеся из разных групп, но изучающие одну и ту же часть, встречаются и обмениваются информацией как «эксперты» по определенному вопросу («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в группы и обучают других членов группы. Те, в свою очередь, обучают своей части задания. Представим данную технологию схематично для трех групп из четырех человек (рисунок 33).

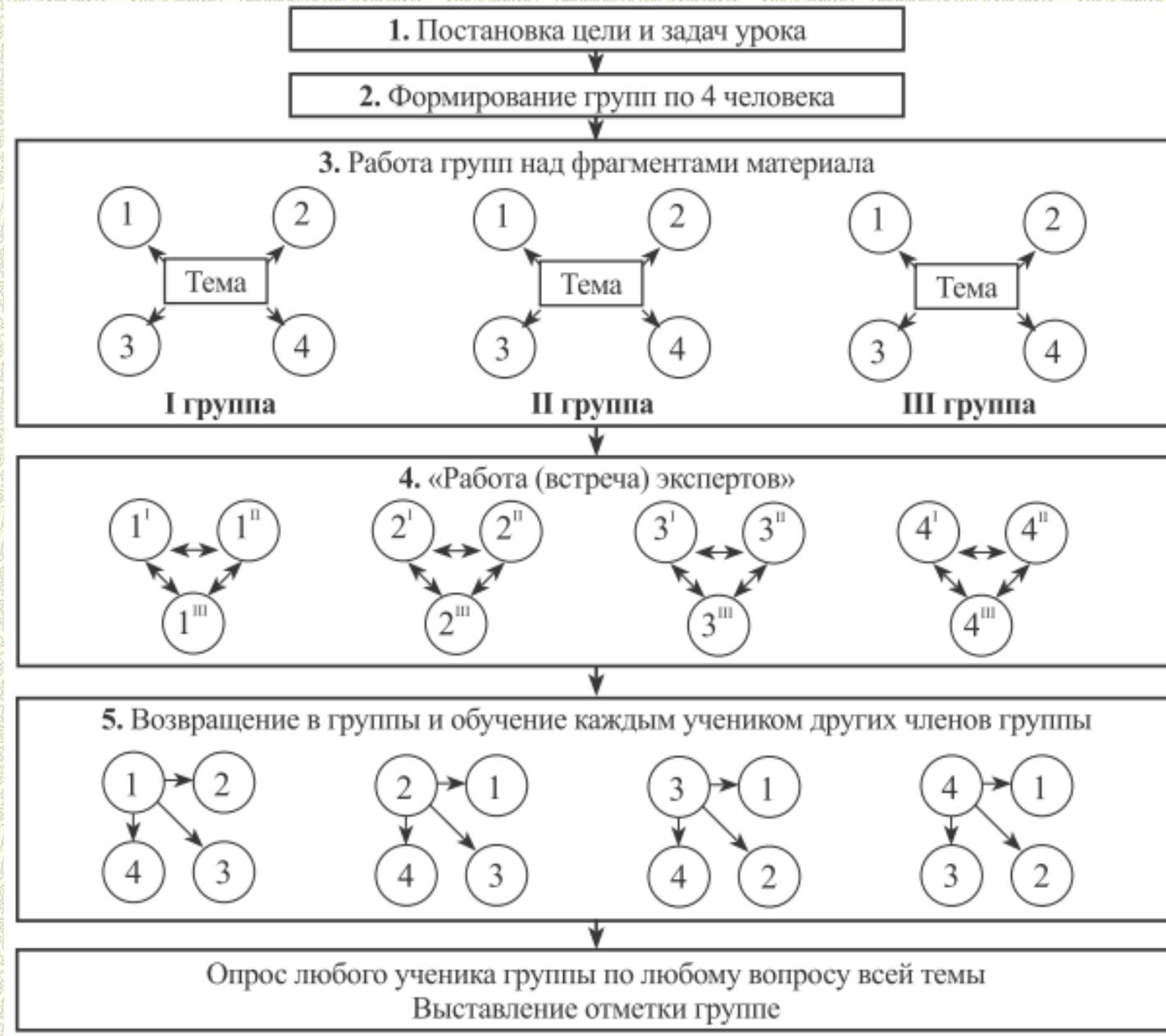


Рисунок 33 – Технология кооперативного обучения (вариант «Мозаика»)

Для того чтобы изучить весь материал (все его фрагменты), необходимо внимательно слушать партнеров по команде, делать записи и т. п. Каждый в отдельности и вся команда в целом отчитываются по всей теме. На заключительном этапе учитель может попросить каждого члена группы ответить на любой вопрос по данной теме. Данная технология также имеет модификации.

3. «Учимся вместе» (от англ. *Learning together*). Класс делится на разнородные по уровню обученности группы по 3–5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью общей темы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всего класса в целом достигается усвоение всего материала. Разработчики технологии обращают внимание учителей на необходимость комплектовать группы с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого учащегося. Важно также правильно разрабатывать задания для каждой конкретной группы. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роль каждого в выполнении общего задания: отслеживание правильности выполнения заданий партнерами, мониторинг активности каждого участника в решении общей задачи, норм общения внутри группы. Учитель также контролирует не только успешность выполнения учебного задания группами учащихся, но и характер их общения между собой, методы оказания необходимой помощи друг другу и т. п.

4. Исследовательская работа учащихся в группах также является вариантом кооперативного обучения. Учащиеся работают индивидуально или в группах по 6 человек. Они выбирают подтему общей темы, намеченной на изучение всем классом. В рамках подтемы каждый ученик получает индивидуальное задание. Обсуждения, дискуссии в группах дают представление о работе каждого учащегося. Группа составляет общий доклад на основе заданий, выполненных каждым участником, и представляет доклад перед всем классом.

С учетом вышесказанного назовем основные отличия работы в малых группах по технологии кооперативного обучения от других (традиционных) форм групповой работы (рисунок 34).

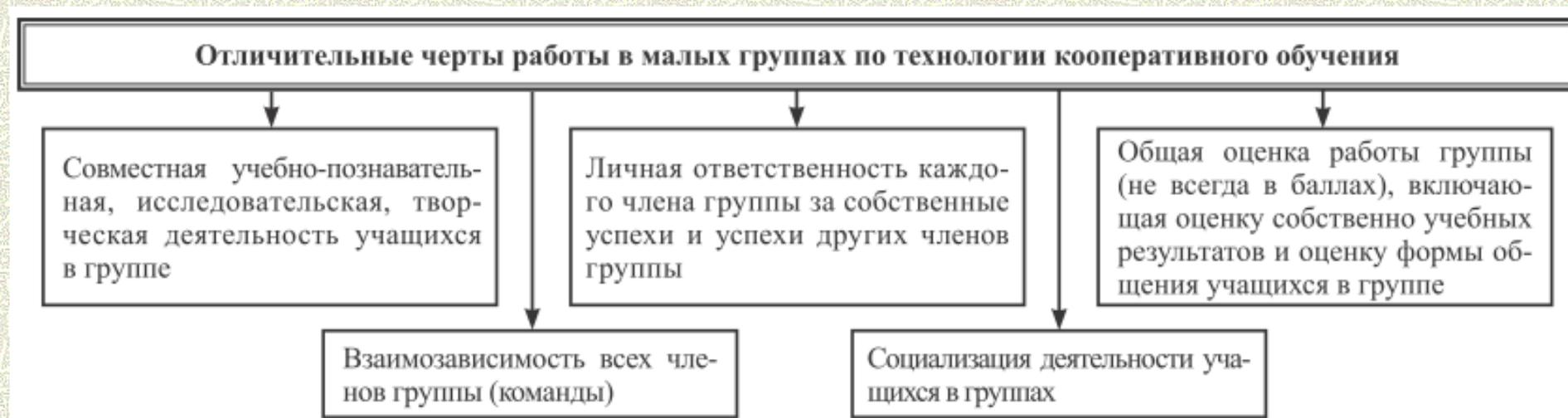


Рисунок 34 – Отличительные черты технологии кооперативного обучения

При реализации технологии «Обучение в сотрудничестве» и ее разновидностей педагогу необходимо обеспечить условия, которые позволили бы реально создать объективную зависимость обучающихся друг от друга (зависимость от единой цели, источников информации, единого для всех материала, комплекта оборудования,

одинакового для всей группы поощрения), а также достаточно действенные способы стимулирования совместной деятельности, достижения значимых для всей группы результатов. Умения работать в сотрудничестве осваиваются постепенно, их формирование должно стать одной из образовательных задач педагога. Кооперативное обучение не только подготавливает учащихся к работе над проектами, формируя у них необходимые интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные умения, но и органично интегрируется с технологией **проектного обучения** и иными технологиями организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

3.7. Игровые и интерактивные технологии

Игра есть вид непродуктивной деятельности человека в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение социального опыта. В процессе игровой деятельности складывается и совершенствуется управление поведением человека (Д. Б. Эльконин). Психологические механизмы игровой деятельности основываются на фундаментальных потребностях личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. Содержание детских игр развивается с возрастом ребенка: от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и затем к играм, в которых главным содержанием выступают освоение правил общественного поведения и отношения между людьми.

Педагогическая игра – игровая деятельность обучающихся, направленная на познание, освоение и преобразование действительности и используемая в образовательном процессе в качестве средства воспитания и обучения. В современном учреждении образования игровая деятельность применяется как самостоятельная технология изучения понятия, содержания темы или раздела учебного предмета; элемент другой технологии; технология внеклассной воспитательной работы; в качестве урока (занятия) или его этапа. Термином «игровые педагогические технологии» обозначают обширную группу игровых методов и приемов организации образовательного процесса, представленных в виде этапов (алгоритма) деятельности педагога и обучающихся.

В отличие от любой другой игры (в литературных источниках насчитывается около 200 разновидностей игр) педагогическая игра обладает четко поставленными целями обучения и воспитания и соответствующими этим целям образовательными результатами. Знание функций и классификации педагогических игр поможет учителю определить место и роль игровой технологии в образовательном процессе. По виду деятельности игры разделяют на двигательные (физические), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные, психологические. По характеру педагогического процесса выделяют следующие группы игр: 1) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; 2) познавательные, воспитательные, развивающие; 3) репродуктивные, продуктивные, творческие; 4) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др. По характеру игровой методики игры подразделяют на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации и др. По предметной области выделяются игры по всем учебным предметам. Кроме того, специфику игровой технологии определяет среда, в которой она проводится. По этому основанию различают игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с другими техническими средствами обучения, а

также с различными средствами передвижения.

Исследователи феномена игры определили свойственные ей функции (по С. А. Шмакову): социализации (включение ребенка в систему общественных отношений); межнациональной коммуникации (усвоение общечеловеческих ценностей, культуры представителей различных национальностей); самореализации (возможность проявить себя); диагностики и самодиагностики; терапевтическую и коррекционную функции (использование игры как средства преодоления различных трудностей в поведении, общении, учении, внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей); развлекательную функцию (доставляет удовольствие, побуждает интерес к чему-либо, переживание радости от совместной деятельности и общения с другими участниками игры).

Охарактеризуем целевые ориентации игровых педагогических технологий (рисунок 35).



Рисунок 35 – Целевые ориентации игровых педагогических технологий

«Для образовательной практики важно, что игра содержит несколько пластов действий.

- Моделирующее действие: моделирование мира (действия с упрощенной моделью).
- Действие в воображении: воображаемое представление мира («как если бы»).
- Действия в роли («я действую как не-я, как другой»).
- Пробное действие («что произойдет, если»).
- Состязательные действия (состязание с другими, с собой).
- Действия по правилам» [3, с. 257].

Игровая технология реализуется в процессе обучения (на уроке) при помощи игровых приемов и ситуаций, которые стимулируют учащихся к учебно-познавательной деятельности. Пути реализации игровой технологии на уроке: **цели обучения** ставятся перед учащимися в форме игровой задачи, для чего, например, вводится элемент

соревнования; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется как средство игры; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В младшем школьном возрасте наибольшее применение находят дидактические игры, способствующие развитию речи, словарного запаса, математических представлений, памяти, внимания, мышления, укреплению воли, воспитанию нравственных качеств и привычек поведения. В старшем школьном возрасте и в процессе обучения взрослой аудитории наряду с дидактическими играми применяются деловые игры и их различные модификации: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама и др.

Технология организации и проведения дидактической игры реализуется с учетом принципов добровольности, соревновательности, занимательности, коллективности, эмоциональности, удовлетворения потребности в самореализации, следования установленным правилам. Приведем один из вариантов технологии дидактической игры (рисунок 36).



Рисунок 36 – Технология дидактической игры

Особенность деловых игр заключается в том, что в них на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения: выбирается оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы и затем имитируется его реализация на практике. Виды деловых игр: производственные, организационно-деятельностные, проблемные,

учебные, комплексные.

В процессе обучения находят применение именно деловые учебные игры. Они используются для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления знаний, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений. Деловая игра на уроке может включать следующие этапы: знакомство с реальной ситуацией; построение имитационной модели; постановка главной задачи командам (группам), уточнение их роли в игре; создание игровой проблемной ситуации; вычленение теоретического материала, необходимого для решения проблемы; разрешение проблемы; обсуждение и проверка полученных результатов; коррекция; реализация принятого решения; анализ итогов работы; оценка результатов работы.

Ролевая игра обычно представляет собой социально-психологический тренинг, в процессе которого отрабатываются способы реагирования на разнообразные жизненные ситуации и способы поведения в этих ситуациях. Подразделяются на имитационные (в центре находится имитация определенного профессионального действия); ситуационные (связаны с решением конкретной проблемы в игровой ситуации); условные игры (в них разрешаются, например, учебные или производственные конфликты). Для проведения таких игр разрабатывается модель ситуации, распределяются роли с «обязательным содержанием».

Психодрама и социодрама – разновидности ролевой игры. Их цель – сформировать умение управлять стилем своего поведения за счет осознания особенностей восприятия учащегося окружающими, развивать такие качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию другого человека. Эти методы эффективны для формирования психологического такта, развития эмпатии. Операционные игры направлены на развитие каких-либо умений (операций), например, умений писать сочинения, вести дискуссии, решать задачи.

Название интерактивных методов и технологий образовательного процесса происходит от термина «интеракция», что означает взаимодействие. Его основу составляет непосредственная межличностная коммуникация участников. Исследователи трактуют интерактивные методы **образовательного процесса** как способы целенаправленной деятельности педагога и учащихся по организации взаимодействия с целью создания оптимальных условий своего обучения и воспитания. Определены также основные характеристики (признаки, атрибуты) интерактивных технологий обучения (рисунок 37) и проведена их классификация.



Рисунок 37 – Признаки интерактивных методов (технологий) обучения

В зависимости от ведущих функций интерактивные технологии образовательного процесса подразделяются (по С. С. Кашлеву) на технологии создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; технологии обмена деятельностью; технологии мыследеятельности; технологии смысловорчества; технологии организации рефлексивной деятельности; интерактивные игры.

4. Технологии группового и коллективного обучения

Из курса **педагогике** известно, что организационная система обучения, включающая индивидуально-обособленную, парную, групповую формы обучения при преобладании последней, называется групповой системой обучения. Примером групповой системы обучения является классно-урочная система. Структура коллективной системы обучения состоит из четырех общих форм обучения: индивидуально-обособленной, парной, групповой, коллективной. Однако ведущее значение приобретает коллективная форма обучения: не менее 50–60 % времени учащиеся работают в парах сменного состава. Данная система обучения была реализована в опыте ряда педагогов (А. Г. Ривина, В. К. Дьяченко и др.).

Традиционными и имеющими более длительную историю являются технологии на основе групповой формы обучения. При этом рассматриваются групповые формы в широком значении, основанные на фронтальной общеклассной работе, которая направлена на решение общих задач; в узком значении – групповая работа в малых группах (звеньях, бригадах и т. п.), на которые делятся учащиеся класса. Общая характеристика групповых форм в широком значении как занятий с классами и большими аудиториями приведена в таблице 14 (см. ниже). Собственно групповыми технологиями являются технологии организации работы учащихся класса в малых группах.

Исследователями (И. Б. Первин, Х. Й. Лийметс и др.) раскрыты особенности групповой технологии обучения (рисунок 38). Разработан также общий алгоритм организации групповой работы учащихся на **уроке** (по Г. К. Селевко) (рисунок 39).

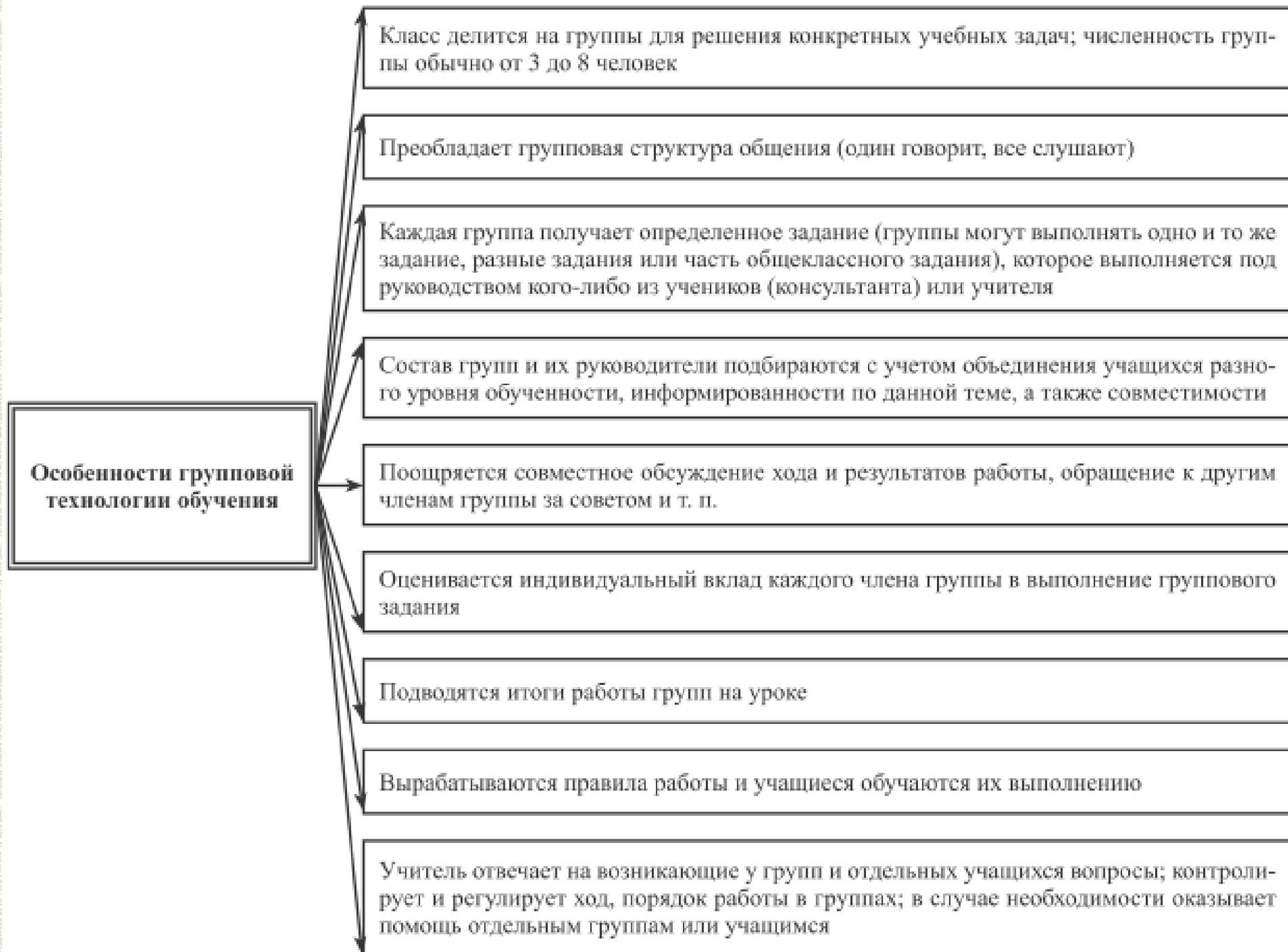


Рисунок 38 – Особенности групповой технологии обучения

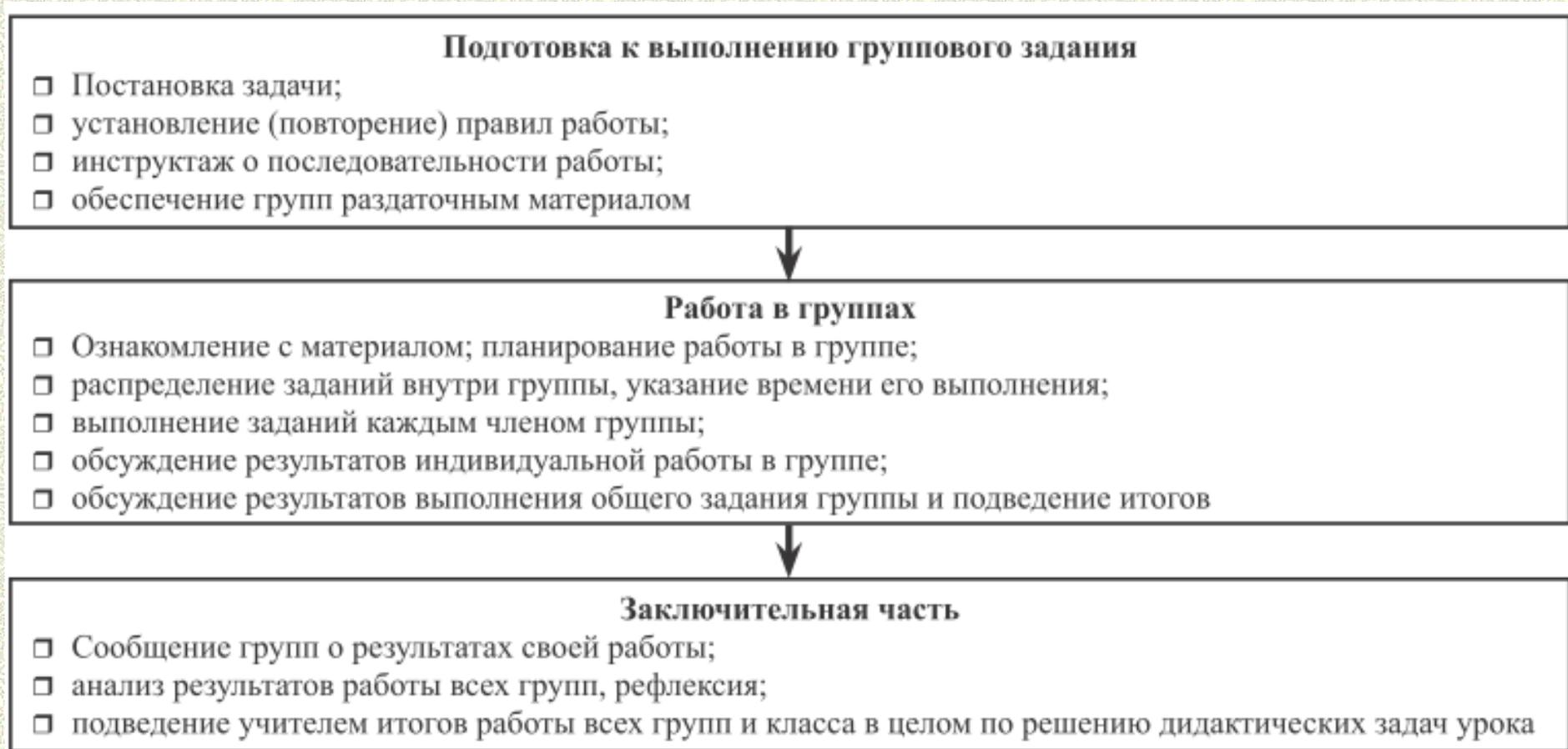


Рисунок 39 – Общий алгоритм организации групповой работы учащихся на уроке

Разновидностями групповых технологий обучения являются групповой опрос, общественный смотр знаний, учебная встреча, диспут, нетрадиционные уроки и др. В качестве примера рассмотрим технологию группового опроса, который обычно проводится после завершения определенного раздела **учебной программы** с целью повторения и закрепления материала. Групповой опрос организуется на уроке или после него. Учитель составляет перечень вопросов, в соответствии с которым консультант в ходе группового опроса спрашивает каждого члена своей группы. Остальные члены группы при этом комментируют, дополняют и совместно оценивают ответы ученика. Опрос ведется во всех группах одновременно. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу. Групповой опрос не только позволяет в течение урока выявить знания всех учащихся, но и способствует воспитанию у учеников чувства взаимной требовательности и ответственности за результаты своей учебной деятельности. Для эффективной реализации технологии группового обучения педагог должен хорошо знать учащихся класса (уровень обученности и воспитанности детей, особенности межличностных отношений в классе и др.), систематически заниматься подготовкой консультантов (проверять уровень их знаний и умений, давать

методические советы и т. д.).

Технология обучения на основе коллективной формы обучения имеет не столь длительную историю, как рассмотренная выше технология группового обучения, хотя идея обучения учеников самими учениками появилась еще в древности. В XIX в. она была воплощена в белланкастерской системе взаимного обучения, суть которой заключается в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали остальных учащихся. Такая система обучения не обеспечивала необходимого качества обучения и не получила большого распространения.

Автором технологии обучения на основе коллективной формы обучения является педагог А. Г. Ривин (1877–1944), который впервые организовал коллективное обучение в 1918 г. на хуторе Корнин под Киевом. Здесь в течение года осуществлялось обучение учащихся в возрасте от 10 до 16 лет в парах сменного состава и микрогруппах. В результате был создан разновозрастный самообучающийся и самоуправляемый детский **коллектив**, который работал под общим руководством педагога. Однако методика обучения на основе коллективной формы образовательного процесса не была должным образом оценена современниками.

А. Г. Ривин, а затем и современный теоретик рассматриваемой **технологии обучения** В. К. Дьяченко развили идею взаимного обучения, включив учащихся в общение в парах сменного состава, в которых они выполняют поочередно роли учителя и ученика. Современная технология коллективного обучения предполагает такую его организацию, при которой каждый учащийся учит всех и все учат каждого путем общения в парах сменного состава. Специфика этой технологии состоит в соблюдении следующих принципов: наличие сменных пар учащихся, взаимообучение, взаимоконтроль, самоуправление.

Для понимания сущности и особенностей рассматриваемой технологии сравним ее с технологией обучения, основанной на групповой форме образовательного процесса, в которой доминирует групповое общение (таблица 14) (по В. К. Дьяченко).

Таблица 14 – Сравнение технологий группового и коллективного обучения

Особенности технологии	Технология обучения на основе групповой формы образовательного процесса	Технология обучения на основе коллективной формы образовательного процесса
1. Организационные	<ul style="list-style-type: none">• Четкость, упорядоченность.• В каждый момент времени говорит один человек.• Общение учащихся отсутствует или эпизодично, преобладает молчание.• Постоянное рабочее место	<ul style="list-style-type: none">• Отсутствует упорядоченность.• В каждый момент времени говорят все.• Постоянное общение учащихся, рабочий шум.• Смена рабочего места
2. Дидактические	<ul style="list-style-type: none">• Обучает педагог.• Предлагается сразу весь материал для всех, одинаковый темп обучения.• Недостаточная самостоятельность.	<ul style="list-style-type: none">• Обучают учащиеся.• Предлагается разный материал, разный темп работы.• Полная самостоятельность.

	<ul style="list-style-type: none"> • Сотрудничество отсутствует. • Усвоение и применение знаний отдалены во времени 	<ul style="list-style-type: none"> • Сотрудничество – основа обучения. • Усвоение и применение знаний максимально приближены во времени
3. Развивающие	<ul style="list-style-type: none"> • В обучении не учитываются индивидуальные особенности учащихся, педагог ориентируется на средние способности. • Специально не учатся выступать, рассуждать, доказывать. • Не развивают педагогические способности 	<ul style="list-style-type: none"> • В обучении учитываются индивидуальные особенности учащихся. • Учатся выступать, рассуждают, доказывают. • Развивают педагогические способности
4. Воспитательные	<ul style="list-style-type: none"> • Каждый учится для себя. • Не формируются отношения ответственной зависимости (преобладают неколлективистские отношения) 	<ul style="list-style-type: none"> • Каждый учится и для себя, и для других. • Складываются отношения ответственной зависимости (коллективистские отношения)

А. Г. Ривин разработал и применил несколько вариантов технологии коллективного обучения: изучение текстового материала по учебному предмету; взаимопередача текстов; взаимообмен заданиями; взаимные диктанты; разучивание стихотворений в сменных парах; выполнение упражнений в парах; изучение иностранного языка и др.

Приведем описание технологии коллективного изучения текста (учебного материала) по какому-либо учебному предмету (таблица 15). Предварительно учитель составляет маршрут изучения текста, например, из учебного пособия. Он делит материал на 3–6 частей, объем которых зависит от возраста учащихся. Каждый учащийся работает в индивидуальном темпе.

Таблица 15 – Изучение текстового материала по технологии коллективного обучения

Этапы работы по изучению текста	Содержание работы
1. Работа по изучению первой части	<p>Двое учащихся (например, сидящие за одной партой) изучают первую часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> • один читает текст, другой следит по тексту; • обсуждают, один пересказывает, другой дополняет, уточняет; • озаглавливают эту часть текста, составляют ее план; • записывают название первой части и ее план в тетрадь; • каждый из учеников находит нового партнера (возможно по совету учителя) для работы над второй частью текста
2. Работа по изучению второй и последующих частей текста, кроме по-следней	<p>В новой паре учащиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> • кратко повторяют содержание предыдущей (первой) части текста: сверяют и уточняют планы; один пересказывает предыдущую часть, другой следит за изложением, поправляет, дополняет; • работают над второй (последующей) частью текста аналогично тому, как работали над первой (предыдущей) частью (см. п. 1);

	<ul style="list-style-type: none"> • находят и образуют новые пары по изучению последующей части текста, кроме последней
3. Работа по изучению последней части текста	<p>Образовав последнюю пару, учащиеся:</p> <ul style="list-style-type: none"> • работают над последней частью текста (см. п. 2); • излагают материал всего текста, отвечают на вопросы друг друга, выполняют необходимые задания и т. п.; • сообщают дежурному, диспетчеру и учителю о завершении работы
4. Работа в малых группах	<p>Учащиеся формируют малые группы (4–6 человек), в которых</p> <ul style="list-style-type: none"> • избирают ведущего; • ведущий предоставляет каждому, в том числе и себе, слово для изложения всего материала (текста); • группа каждому выставляет отметку; • ведущий передает учителю список с отметками
5. Зачет	<p>Педагог или учащийся-консультант проверяют знания нескольких учащихся (по выбору). Отметки переносятся в классный журнал</p>

На основе коллективной формы обучения (работы пар сменного состава) можно осуществлять обучение на разных этапах усвоения материала и формирования **умений** и **навыков**: при актуализации опорных знаний; на этапе изучения нового материала; в ходе повторения, закрепления, обобщения, **контроля** и **оценки**, коррекции знаний и умений. Проведенные исследования и образовательная практика показывают, что наибольший педагогический эффект в образовательном процессе достигается в том случае, когда коллективные формы обучения занимают 60–70 %, групповые формы обучения – 30–40 % всего учебного времени. Технология обучения в парах сменного состава имеет самостоятельный характер, но может реализоваться как проникающая в рамках других технологий обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность развивающего обучения и условия его реализации.
2. Охарактеризуйте целевые ориентации, принципы, теоретические и методические аспекты систем (технологий) развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина.
3. Приведите трактовки понятий «лично ориентированное обучение», «технология лично ориентированного обучения». Назовите и содержательно интерпретируйте принципы обучения, реализуемые в данных технологиях.
4. Проанализируйте традиционный и лично ориентированный уроки в сопоставительном плане. Сравните их по целям, содержанию образования, методам организации, мотивации и контроля (самоконтроля) учебно-познавательной деятельности.
5. Почему технологии лично ориентированного и развивающего обучения, несмотря на их эффективность, остаются недостаточно востребованными в современных учреждениях образования?
6. Раскройте основные положения технологии полного усвоения знаний. В чем заключается практическое

значение таксономии целей учебно-познавательной деятельности в контексте технологизации образовательного процесса и педагогической деятельности?

7. Определите и обоснуйте значение и место проблемного обучения при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

8. Какие приемы создания проблемных ситуаций вам известны? Разработайте вопросы или задания, с помощью которых можно создать проблемные ситуации на уроках по учебному предмету вашей специальности (темы уроков, класс по выбору).

9. Опишите алгоритм обучения как учебного исследования. Приведите примеры учебно-исследовательских заданий, с помощью которых педагог может подготовить и включить учащихся в исследовательскую деятельность (с учетом специальности).

10. Дайте краткую сравнительную характеристику основных типов учебных проектов. Разработайте тематику возможных учебных проектов по учебному предмету вашей специальности (класс, темы уроков по выбору).

11. Назовите основные отличия работы в малых группах по технологии кооперативного обучения от других (традиционных) форм групповой работы.

12. Каковы целевые ориентации и функции педагогических игр? Опишите этапы подготовки и проведения дидактической игры. Приведите примеры дидактических и других видов игр, которые можно организовать на уроках по предмету вашей специальности (класс, темы уроков по выбору).

13. Раскройте сущность технологий коллективного и группового обучения. Назовите известные вам варианты технологии коллективного обучения. Приведите технологический алгоритм одного из них.

14. Представьте себе, что вы решили овладеть одной из технологий лично ориентированного и развивающего обучения, опишите план (алгоритм) своих действий.

Рекомендуемая литература

1. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии : учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1 / В. С. Зайцев. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – 411 с.

2. Запрудский, М. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.

3. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография / М. В. Кларин. – М. : Луч, 2018. – 640 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : МарТ ; Феникс, 2010. – 333 с.

6. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб.

заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – Гл. 5.

7. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 3, 4, 5.

8. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

Тема 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Все уроки нужно давать молодым людям в форме действий, а не слов. Пусть они не учат из книг того, чему можно научиться из опыта.

Ж. Ж. Руссо

Требования к компетентности по теме:

- понимать сущность технологического подхода к проектированию и проведению урока;
- характеризовать основные технологические аспекты деятельности педагога при проектировании урока;
- знать общий алгоритм проектирования урока, понимать и раскрывать содержание его отдельных этапов;
- владеть первоначальным опытом анализа и формулирования дидактических, воспитательных, развивающих целей и задач урока, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, организации рефлексивной деятельности на уроке, самоанализа урока по методике SWOT;
- владеть первоначальным опытом проектирования уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения.

Основные вопросы

1. Деятельность учителя по проектированию урока. Общий алгоритм проектирования урока.
2. Технологии обучения, реализуемые при проектировании урока.
3. Анализ и самоанализ урока по методике SWOT.

Рекомендуемая литература

1. Деятельность учителя по проектированию урока. Общий алгоритм проектирования урока

В качестве примера **проектной деятельности педагога** рассмотрим его деятельность по проектированию урока. Системное проектирование урока предполагает характеристику всех компонентов урока: цели и задач урока, деятельности учителя и учащихся на уроке, содержания обучения, применяемых в ходе урока **форм, методов, технологий, средств обучения**, в том числе диагностики и **оценки** результатов учебно-познавательной деятельности учащихся. Варианты представления проекта урока различны: план, план-конспект (детализированный план), сценарий, технологическая карта (программа управления учебно-познавательной деятельностью учащихся) и др. Традиционно в плане, сценарии и плане-конспекте наряду с темой, целью, задачами, дидактическим и техническим

оснащением урока описывается последовательность действий учителя и учащихся, этапов урока и всех событий, которые будут происходить на уроке. Проектирование современного урока предполагает разработку технологической карты, в которой продумываются целенаправленные поэтапные действия учащихся и соответствующие управляющие действия учителя.

Алгоритм проектирования урока представим в содержательной интерпретации ученого-педагога Н. И. Запрудского [2] (таблица 16).

Таблица 16 – Этапы (алгоритм) проектирования урока

№ п/п	Этапы проектирования	Характеристика этапа
1.	Проведите диагностику	Осуществляется изучение: причин успехов и неудач предыдущего урока; достигнутых уровней обученности и воспитанности учащихся; благоприятных и неблагоприятных факторов и условий, которые соответственно будут способствовать или препятствовать достижению дидактических, воспитательных, развивающих задач; возможностей самого педагога обеспечить высокую результативность предстоящего урока
2.	Изучите нормативные требования и методические рекомендации к уроку	Изучаются: требования учебной программы по учебному предмету; инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь о преподавании данного учебного предмета в текущем учебном году; санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы; нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету; научно-методические рекомендации по изучению данной темы и др.
3.	Определите тип и место урока в учебном модуле (разделе, теме)	Современным подходом к проектированию уроков является блочно-модульный подход к проектированию образовательного процесса, при котором урок включается в систему уроков по определенной учебной теме, разделу, модулю. Каждый урок в теме, разделе, блоке (модуле) выполняет свои функции: изучение нового материала, закрепление и углубление знаний, формирование практических умений и навыков, контроль знаний, включение учащихся в проектную, исследовательскую деятельность и др. В связи с этим определяются тип и структура урока, его цель и задачи, особенности содержания, форм, методов, технологий обучения и др.
4.	Определите дидактические задачи	Осуществляется постановка дидактических задач как планируемых предметных, метапредметных результатов деятельности учащихся на уроке. При этом педагог ориентируется на соответствующий раздел учебной программы («учащиеся должны знать..., уметь..., владеть...»), учитывает результаты диагностики обученности учащихся, а также их «зону ближайшего развития»
5.	Определите задачи личностного развития учащихся	Проектируются воспитательный и развивающий «эффекты» урока, так как достигнуть конкретных гарантированных результатов в области воспитания и развития учащихся за время урока невозможно. Поэтому подобные задачи формулируются с использованием

		следующих глаголов (клише): «содействовать», «способствовать», «создавать условия» и т. п.
6.	Отберите учебное содержание	Определяется учебное содержание урока, которое задается учебной программой по учебному предмету и должно соответствовать поставленным задачам урока и возможностям обучающихся
7.	Запланируйте образовательные ситуации развивающего типа	<p>Решение образовательных и развивающих задач урока достигается введением в урок ценностно-смыслового и деятельностного содержания обучения через организацию, например, таких образовательных ситуаций:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ценностно-ориентационных ситуаций (направлены на формирование ценностных ориентаций, установок, мотивов по отношению к осваиваемому учебному содержанию, коррекцию личностной позиции учащегося и др.); • эмоциогенных ситуаций (заключаются в создании ситуаций переживания, а также настроения, эмоционального фона, адекватных учебному содержанию и субъективному опыту обучающихся); • ситуаций формирования опыта (нацелены на овладение опытом работы в разных сферах деятельности (учебной, профессиональной, имитационной и др.) и системы отношений к окружающему миру и самим себе; • креативных ситуаций (предполагают создание условий «неопределенности» как предпосылок выхода на индивидуально-творческий уровень решения проблем). <p>Необходимые ситуационные эффекты создаются посредством отбора и использования различных устоявшихся методов и приемов. Так, ценностно-ориентационные ситуации создаются через включение учащихся в диалог, дискуссию, в поиск решения проблемы и др. Эмоциогенные ситуации создаются, например, в ходе интерпретации фрагментов произведений искусства разных видов и жанров, создания ассоциативного ряда, сопереживания позиции Другого, ретроспективы собственных переживаний и др.</p>
8.	Осуществите прогноз предстоящего занятия	«Проигрываются» различные варианты проведения урока и выбирается тот вариант, который обеспечит решение задач урока при оптимальных затратах времени и усилий педагога и учащихся. При этом педагог обращается к уже имеющимся моделям урока, известным ему технологиям обучения или проектирует и конструирует новые технологические решения
9.	Определите последовательность этапов урока и их предполагаемые результаты	Определяются этапы урока, исходя из разных концептуальных оснований, структуры той или иной педагогической технологии обучения, авторского представления об этапах урока и др. Для каждого этапа определяются его продолжительность, задачи как ожидаемые результаты учебной деятельности учащихся
10.	Примите решение о методах, формах, технологиях обучения	Отбираются методы, формы, технологии, наилучшим образом подходящие для решения дидактических, развивающих, воспитательных задач урока, адекватные его содержанию, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, их

		образовательным потребностям, уровню обученности и воспитанности. Важно, чтобы данный выбор был педагогически обоснованным, т. е. осуществлялся на основе знания функций, возможностей, ограничений в применении каждого метода, формы или технологии обучения, а также имеющегося опыта применения того или иного педагогического инструментария
11.	Подберите средства обучения	Отбираются средства обучения (в узком смысле) с учетом поставленных задач урока, содержания, методов, форм, технологий обучения, а также индивидуальных образовательных потребностей обучающихся
12.	Примите решение об обратной связи	Проектируются возможные варианты обратной связи, которая необходима для: установления степени соответствия результатов учебной деятельности учащихся поставленным задачам урока; осознания учащимися своих успехов и неудач, их причин, осуществления самооценки; развития и поддержания высокой учебной мотивации. Возможны, например, следующие варианты обратной связи: в ходе рефлексивной деятельности учащиеся устно или письменно сообщают, чему они научились на уроке, решены ли поставленные задачи урока, над чем еще предстоит поработать и т. п.; учащиеся выполняют тестовые задания и сравнивают ответы с эталонами, затем организуется обсуждение результатов и их коррекция; учащиеся оценивают свою деятельность и ее результаты в соответствии с критериями, предложенными педагогом или выработанными им совместно с учащимися
13.	Определите содержание домашнего задания и способ его предъявления учащимся	Продумываются примерное содержание домашнего задания и способы его предъявления учащимся, при этом учитываются принцип доступности обучения в сочетании с высоким уровнем трудности и другие требования к организации и объему домашней работы. Возможна корректировка содержания домашнего задания после реализации обратной связи на уроке для того, чтобы учесть результаты учебной деятельности учащихся на уроке, их успехи и трудности
14.	Составьте технологическую карту урока	Тщательно продумываются целенаправленные поэтапные действия учащихся и соответствующие действия учителя по управлению учебной деятельностью учащихся на уроке. Технологическая карта урока оформляется в виде таблицы (например, таблица 17), текста или вариантов, сочетающих схематичное, табличное и текстовое оформление. В технологической карте содержится информация о классе, дате проведения, теме урока, о его задачах и этапах. Все этапы урока описываются с указанием их названия, задач обучения (какие учебный материал, способы деятельности, опыт будут осваивать учащиеся и др.), применяемых учебных материалов, оборудования, методов, форм, технологий обучения, алгоритмов деятельности учителя и учащихся и др.
15.	Оцените проект урока с точки зрения критериев его эффективности. Внесите	Для оценки полученного проекта урока учитель может ответить на следующие вопросы: <ul style="list-style-type: none"> • базируется ли проект урока на результатах предварительной диагностики; • взаимосвязаны ли все компоненты урока как дидактической системы;

необходимые коррективы	<ul style="list-style-type: none"> • диагностично ли сформулированы дидактические задачи урока и его отдельных этапов; • отражены ли в воспитательных и развивающих задачах урока реальные проблемы в воспитании и развитии учащихся; • будут ли задачи урока приняты учащимися; • владею ли я учебным материалом урока; • опирается ли дидактическая конструкция урока на принципы обучения и воспитания, обоснованные в педагогике; • предполагается ли учет достигнутого учащимися уровня обученности, воспитанности и имеющегося у них субъектного опыта; • рационально ли подобраны дидактические средства; • предполагается ли осуществить дифференцированный подход к учащимся; • продумана ли реализация обратной связи; • будет ли организовано на уроке взаимодействие между учащимися, возникнут ли при этом отношения сотрудничества, партнерства; • вызовет ли содержание домашнего задания интерес у учащихся; • можно ли предположить, что время урока будет использоваться эффективно?
------------------------	--

Таблица 17 – Технологическая карта урока

Названия этапов урока и их продолжительность	Ожидаемые результаты этапов	Задачи учителя на этих этапах	Осваиваемое учащимися содержание	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Оборудование и дидактические материалы

2. Технологии обучения, реализуемые при проектировании урока

Проектируя урок, педагог должен владеть технологиями педагогической диагностики, целеполагания, формирования мотивации учебной деятельности, интериоризации, экстериоризации, проблематизации, а также организации рефлексивной деятельности учащихся. Часть названных технологий была охарактеризована в предыдущих темах (см. темы 2, 3).

Под интериоризацией (от лат. *interior* – внутренний) в психологии понимают формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Экстериоризация (от лат. *exterior* – наружный, внешний) – процесс, обратный интериоризации, означающий переход действия из внутреннего плана во внешний, порождения внешних действий, высказываний на основе преобразования ряда внутренних структур человеческой психики. В науку понятие интериоризации было введено Ж. Пиаже, Л. С. Выготским и др. Так, по утверждению Л. С. Выготского, всякая функция психики человека первоначально складывается как внешняя, социальная форма

общения между людьми, как трудовая или иная **деятельность** и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека.

В последующем процесс интериоризации был изучен психологами П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной, которые являются авторами теории поэтапного формирования умственных действий. В основе теории лежит положение о том, что умственное развитие, усвоение **умений** и **навыков** происходят путем поэтапного перехода «материальной (внешней) деятельности во внутренний умственный план», т. е. в результате интериоризации. Ученые предложили алгоритм поэтапного управления формированием умственных действий учащихся, который может рассматриваться как технология (таблица 18).

Таблица 18 – Алгоритм поэтапного управления формированием умственных действий

Этапы	Содержание этапа
1. Ознакомительный	Учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как его выполнять
2. Этап материального (материализованного) действия	Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной, развернутой форме (в начальной школе, например, счет с помощью предметов). В подростковом и старшем школьном возрасте в качестве материальных предметов могут выступать изображения – символы, схемы, чертежи, описания и т. п. На данном этапе учащиеся усваивают содержание действия (состав операций, правила выполнения); педагог осуществляет контроль выполнения каждой операции и действия в целом
3. Этап громкоречевого действия, или громкоречевой	Все элементы действия представлены в форме внешней (устной или письменной) речи. Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но еще не является автоматизированным. Громкоречевое действие является обязательным этапом процесса обучения. (Нередко ребенок заучивает правило, не умея им пользоваться, или, наоборот, совершает практическое действие, не умея его объяснить.)
4. Этап «внешней речи про себя»	Учащиеся выполняют действие, проговаривая его про себя. Действие еще больше обобщается и становится еще более «свернутым», автоматизированным
5. Умственный этап	Действие выполняется в форме внутренней речи. Оно представляет собой обобщенный, сокращенный, автоматический или даже подсознательный процесс

Многие известные педагоги (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.) применяли опорные сигналы, таблицы, конспекты, по которым учащиеся воспроизводят и усваивают учебный материал, проходя при этом все описанные выше этапы перевода материализованного громкоречевого действия во внутреннюю речь, а затем и в умственное действие.

Примером технологии экстериоризации как процесса объективизации мысли может быть воспроизведение информации, переработанной и усвоенной учащимися (по Г. Н. Петровскому). При простом воспроизведении информации учащийся, как правило, пересказывает усвоенный текст и его ответ оценивается по степени близости изложения к оригиналу. Простой пересказ требует наличия некоторой логической организации материала и достаточного объема оперативной памяти, однако он не свидетельствует ни о переходе учебного материала в

долговременную намять, ни о глубоком его усвоении и понимании. Поэтому простой пересказ – это первый этап работы над усвоением информации, хотя в реальной практике нередко процесс овладения материалом им ограничивается. Встречаются учащиеся с недостаточным объемом оперативной памяти, для которых пересказ является затруднительным учебным действием. Им можно помочь, представив информацию в виде систематизированных вспомогательных материалов (планов-конспектов, структурно-логических схем, опорно-знаковых конспектов и т. п.). Более эффективным средством организации **учебно-познавательной деятельности** является воспроизведение предварительно переструктурированной информации. Переструктурирование информации означает ее организацию на новой логической основе или изложение информации в иной последовательности.

Сущность технологии проблематизации заключается в осуществлении педагогом системы обучающих действий, в которых организуемая им объективная проблемная ситуация становится субъективной проблемной ситуацией учащихся и присваивается ими в форме некоторой проблемы, подлежащей решению. Для создания проблемной ситуации и решения проблемы необходимы следующие условия (по И. А. Зимней): соотношение данного и искомого, познавательная потребность субъекта, а также его определенные интеллектуальные, операциональные и другие возможности (способности) решать данную проблему.

Проектирование проблемных ситуаций на уроке осуществляется с учетом их типов. Выделяют (по М. И. Махмутову и др.): проблемные ситуации, построенные на незнании или недостаточности знаний для объяснения новых фактов; проблемные ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях; проблемные ситуации, связанные с разрешением противоречий между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа решения; проблемные ситуации, связанные с разрешением противоречий между практически доступным способом выполнения задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. Применяются различные методы и приемы создания проблемных ситуаций (см. тему 5, **рисунок 29**).

3. Анализ и самоанализ урока по методике SWOT

SWOT-анализ является одним из наиболее распространенных аналитических методов, применяемых в бизнесе, стратегических и маркетинговых исследованиях, который позволяет в комплексе оценить сильные и слабые стороны предприятия, организации или компании, а также возможности и угрозы, влияющие на них извне. Аббревиатура SWOT означает: от англ. *strength's* – сильные стороны, *weakness* – слабые стороны, *opportunities* – возможности, *threat's* – угрозы.

Полученные в ходе SWOT-анализа данные служат основой при проектировании стратегических целей и задач в развитии объекта, процесса, продукта и др. Данный вид анализа может найти применение и в повседневной жизни, например при построении профессиональной карьеры. Несмотря на то что SWOT-анализ пришел в образовательную среду из бизнеса, он может широко использоваться практически во всех сферах деятельности учреждения образования: от формирования общей стратегии развития учреждения до формирования системы оценивания его

работы и проведения учебных и внеурочных, в том числе воспитательных, мероприятий.

В частности, метод SWOT зарекомендовал себя в качестве эффективного способа анализа (самоанализа) учебных занятий. На основе опыта адаптации и применения SWOT-анализа в образовательной практике Н. И. Запрудским были составлены рекомендации педагогам по реализации SWOT-метода при анализе и самоанализе **урока** [3].

Во-первых, при обсуждении и оценке сильных и слабых сторон урока следует опираться на заранее сформулированные и понятные педагогам и администрации учреждения образования критерии оценки. Совокупность этих критериев должна охватывать все компоненты урока как дидактической системы (задачи, содержание, педагогические средства, его обеспечивающие, образовательные результаты и др.). Кроме этого, в перечень критериев должны входить нормы, которые приняты в школе.

Во-вторых, необходимо оценить возможности, которые касаются внешней стороны урока: обстоятельств, в которых он проводится, учебного помещения, образовательной системы школы в целом, ее окружения. Применительно к уроку возможности трактуются «как степень задействования того потенциала, который представляет образовательная среда учреждения: методический кабинет, опыт более профессиональных коллег, библиотека, банк электронных средств обучения, сеть Интернет, социум, производственные предприятия, центры работы с молодежью и их услуги по профориентационной работе и т. п.» [3, с. 50].

В-третьих, следует составить перечень внешних угроз, идущих от среды, окружающей школу, например, возможность нанесения вреда психическому и физическому здоровью учащихся; наличие обстоятельств, соблазнов, мнимых ценностей, отвлекающих учащихся от учебно-познавательной деятельности, и др. Поэтому необходимо посмотреть на урок через призму внешних угроз и выяснить, в какой степени образовательный процесс на уроке противостоял этим угрозам.

Таким образом, перечень критериев эффективного урока позволит выделить сильные и слабые аспекты (стороны) анализируемого урока. Список возможностей, которые предоставляет учреждение образования и его окружение для обеспечения эффективности урока, поможет осмыслить, как содержание урока связано с жизнью, практическим опытом учащихся, как используется образовательный потенциал среды, и др. Ориентация на перечень внешних угроз позволит педагогу проектировать урок так, чтобы противостоять угрозам, а при анализе – обсудить, что на уроке предпринималось для минимизации их влияния на детей.

Участники SWOT-анализа (например, представители администрации школы, коллеги) и самоанализа (сам учитель) независимо друг от друга заполняют SWOT-таблицу (матрицу), в которой отражаются полученные в ходе применения SWOT-метода данные (таблица 19). После заполнения таблиц участниками организуется обсуждение результатов SWOT-анализа, определение проблемных мест и путей их решения.

Таблица 19 – Параметры оценки урока методом SWOT-анализа (по Н. И. Запрудскому)

Сильные аспекты урока	Слабые аспекты урока
Каким образом использованы возможности	Как урок противостоял угрозам и минимизировал их влияние на

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность технологического подхода к проектированию урока.
2. Назовите этапы проектирования урока и раскройте их содержание.
3. Приведите примеры технологий реализации общего алгоритма проектирования урока (технологии целеполагания, педагогической диагностики, интериоризации, проблематизации и др.) и кратко их охарактеризуйте.
4. В чем заключается сущность SWOT-анализа как аналитического метода исследования в сфере образования? Опишите процедуру применения данного метода в ходе анализа или самоанализа урока, используя рекомендации, составленные Н. И. Запрудским.

Рекомендуемая литература

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2004. – 288 с.
 2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 251 с.
 3. Запрудский, Н. И. SWOT-анализ (самоанализ) учебного занятия / Н. И. Запрудский // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 8. – С. 50–51. – Режим доступа: <https://www.bsu.by/upload/page/680843.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2024.
 4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 20.08.2024.
 5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Тема 2.
-

Тема 7. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Любой инструмент, который улучшает коммуникацию, оказывает глубокое влияние на то, как люди могут учиться друг у друга.

Билл Гейтс

Требования к компетентности по теме:

- знать исторический аспект применения информационных технологий в образовании;
- определять понятие «информационно-коммуникационные технологии», соотносить его с понятиями «цифровые образовательные ресурсы», «электронные средства обучения», «электронное оборудование»;
- характеризовать различные подходы к применению ИКТ в образовательном процессе и соответствующие им виды обучения с применением ИКТ;
- раскрывать сущность технологий мультимедийного сопровождения образовательного процесса, электронных систем управления обучением;
- содержательно интерпретировать модель «Педагогическое колесо», подбирать цифровые образовательные ресурсы, соответствующие методическим задачам;
- называть основные направления цифровой трансформации процессов в национальной системе образования, приводить примеры веб-представительств значимых педагогических сообществ;
- знать ресурсно-методическое обеспечение различных направлений воспитательной работы с учащимися, понимать возможности и границы применения ИКТ в воспитании;
- уметь планировать профессионально-личностное саморазвитие в цифровом образовательном пространстве; владеть первоначальным опытом применения ИКТ в образовательном процессе.

Основные вопросы

1. Информационно-коммуникационные технологии: понятие, применение в образовании.
2. Цифровая трансформация образовательного процесса.
3. Технологии мультимедийного сопровождения образовательного процесса.
4. Электронные системы управления обучением.
5. Технологии использования интернет-ресурсов в работе педагога.
6. Применение информационно-коммуникационных и цифровых технологий в воспитательной работе с учащимися.

1. Информационно-коммуникационные технологии: понятие, применение в образовании

Первые электронно-вычислительные машины (ЭВМ) появились в 1930-х гг., они были электромеханическими (Zuse computers, Германия). В 1946 г. запущен один из первых электронных компьютеров ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer, США). В СССР в 1950-х гг. появились серии электронных цифровых компьютеров МЭСМ (Малая электронно-счетная машина) и БЭСМ (Большая электронно-счетная машина). С середины прошлого века ведутся специальные исследования в области применения информационных технологий в образовании. Отношения «человек – машина» в обучении определились в 1954 г. с выходом в свет книги Н. Винера «Кибернетика и общество». Первые попытки использования компьютеров в обучении предприняты в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. Наиболее известными были разработанные в СССР компьютеры семейства МИР (Машины с индивидуальной разработкой), которые предоставляли возможность студентам работать с программами, разработанными специально для обучения различным предметам, а также созданная в США система компьютерного интерактивного обучения PLATO (от англ. – *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) с использованием графики и мультимедийных материалов. Большую популярность в то время приобрела теория **программированного обучения** Б. Скиннера и Н. Краудера, в соответствии с которой на базе ЭВМ первого поколения стали разрабатываться и применяться обучающие и контролирующие программы.

Значительный вклад в решение проблемы **информатизации образования** внесли исследования А. И. Берга, Б. С. Гершунского, А. П. Ершова, В. Я. Ляудис, Е. И. Машбица, Н. Ф. Талызиной и других ученых. Анализ их научных работ, опубликованных во второй половине XX в., позволяет сделать вывод о качественно новых возможностях организации **образовательного процесса** с применением информационных технологий. С момента своего появления информационные технологии (далее – ИТ) постоянно совершенствовались с технической точки зрения и становились предметом потенциального и фактического применения в образовании. Обобщенная хронология периодов применения ИТ в образовании представлена в таблице 20.

Таблица 20 – Периодизация применения ИТ в истории образования

Период	Технические особенности развития ИТ	Применение в образовании
1960–1970-е гг.	Появление компьютеров и их небольшая распространенность	Осуществляются экспериментальные разработки интерактивного программного обеспечения, создаются компьютерные игры для обучения
1990-е гг.	Развитие сетевых технологий и Интернета	ИТ становятся средством удаленной коммуникации, превращаясь в ИКТ. Появляются электронные учебники, веб-сайты с образовательным контентом, форумы для поддержки обучения в режиме онлайн

2000–2010-е гг.	Массовый доступ к Интернету, широкое распространение мобильной связи	Активно развивается электронное обучение, в том числе дистанционное обучение и онлайн-курсы. Становятся популярными платформы для мас-сового открытого онлайн-обучения
2010–2020-е гг.	Повсеместный доступ к Интернету, широко-е распространение смартфонов, планше-тов, мобильных устройств	Информационные технологии (интерактивные доски, планшеты, мобиль-ные приложения и др.) стали более доступными в учебных аудиториях. Учителя начали активно использовать ИКТ для улучшения преподавания, персонализации обучения и развития умений цифровой грамотности об-учающихся
2020-е гг. – на-стоящее время	Массовый доступ к нейросетям и систе-мам искусственного интеллекта; распро-странение технологий виртуальной, допол-ненной и смешанной реальности	Делается акцент на индивидуализированном обучении и использовании адаптивных технологий. Интеллектуальные системы и алгоритмы позво-ляют адаптировать обучение под индивидуальные образовательные по-требности каждого обучающегося, предоставляя персонализированные материалы и обратную связь

Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) – это широкое понятие, которое включает использование компьютерных систем, программного обеспечения и сетей для сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации. При этом под ИКТ подразумевают как сами устройства и оборудование (компьютеры, планшеты, мобильные телефоны, приставки, модемы, устройства носимой электроники, носители информации и др.) и обеспечиваемые их функционалом и программным обеспечением возможности, так и сеть Интернет, локальные сети со всем многообразием сервисов (сайты, порталы, поисковые системы, хостинги, блоги, социальные сети, мессенджеры, нейросети и др.).

Цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР) – специально разработанные или адаптированные для применения в образовательном процессе программы, приложения и сервисы, отражающие содержание некоторой предметной области. В педагогической литературе можно встретить и другие их названия: «педагогические программные средства», «компьютерные учебные программы», «электронные средства обучения», «цифровые средства обучения», «обучающие приложения», «программные средства учебного назначения», «цифровые образовательные продукты, ресурсы и сервисы» и др. Термин «цифровые образовательные ресурсы» является наиболее корректным в настоящее время, так как позволяет выделить особый класс «цифророжденных» образовательных средств.

ЦОР состоят из цифровых данных и кода, для реализации которых необходимы специальные электронные устройства (компьютеры, планшеты, смартфоны, интерактивные доски и др.). Электронные устройства являются **средствами образовательного процесса**, их обозначают специальным термином – «электронное оборудование».

Под электронными средствами обучения понимают совокупность цифровых образовательных ресурсов и электронного оборудования. Если в качестве электронного оборудования используются собственные устройства преподавателей и обучающихся (при очном или дистанционном обучении), то говорят, что в образовательном процессе реализуется принцип (концепция, технология) BYOD (от англ. *Bring Your Own Device* – принеси свое

собственное устройство). Применение технологии BYOD в образовательном процессе повышает его гибкость и эффективность за счет удобства использования участниками собственного оборудования с поддержкой индивидуальных предпочтений. Однако применение собственных электронных устройств в обучении требует обеспечения безопасности в отношении конфиденциальности и управления данными.

Разнообразие связей между охарактеризованными средствами ИКТ схематично представлено на рисунке 40.



Рисунок 40 – Разнообразие связей между средствами ИКТ в образовании

2. Цифровая трансформация образовательного процесса

Важным аспектом применения ИКТ в любой сфере, в том числе в образовании, выступают не только технические возможности самих технологий, но и степень их интеграции в жизнь общества, широта цифрового охвата. Понятия «информатизация образования» и «цифровизация образования» являются отражением различной степени интеграции ИКТ в различные сферы образования. Под информатизацией образования понимают использование ИКТ-систем, программного обеспечения, сетей и баз данных для организации образовательного процесса, управления данными, коммуникации и предоставления доступа к информации. Информатизация образования предполагает внедрение ИКТ в образовательный процесс, создание электронных образовательных ресурсов и цифровых платформ с целью обучения и взаимодействия участников, использование компьютеров,

интерактивных досок, программного обеспечения и онлайн-ресурсов для повышения эффективности **обучения**.

Цифровая трансформация образования трактуется исследователями как обновление планируемых образовательных результатов, **содержания образования**, методов и форм организации обучения, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде с целью кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося.

Следовательно, информатизация образования направлена на создание информационной инфраструктуры и системы для обеспечения доступа к информационным ресурсам и технологиям, а цифровая трансформация образования ориентирована на их продуктивное использование для повышения качества образовательного процесса в развивающейся цифровой среде.

Подходы к применению ИКТ в образовательном процессе будут принципиально различаться в зависимости от того, какого типа технологиями они являются – «проникающими», «определяющими» или монотехнологиями (по Г. К. Селевко). Различия в данных подходах обуславливаются также степенью ИКТ-оснащенности образовательного процесса и тем, каким образом осуществляется управление обучением (педагог или ИКТ с помощью ЦОР). С учетом этого выделяют разные виды обучения с применением ИКТ (рисунок 41).



Рисунок 41 – Виды обучения с применением ИКТ

Электронное обучение – это вид обучения, основанный на использовании информационно-коммуникационных технологий как средств обучения и обмена информацией. Электронное обучение обычно включает использование

электронных учебников, веб-сайтов, онлайн-курсов, мультимедийных материалов и интерактивных платформ. Оно может быть как синхронным (преподаватель и учащиеся взаимодействуют одновременно в режиме реального времени), так и асинхронным (учащиеся получают доступ к материалам и выполняют задания в удобное для них время). Электронное обучение является «цифророжденным» форматом обучения [1; 3].

В случае дистанционного обучения учебный процесс осуществляется без одновременного физического присутствия преподавателя и учащихся в одном месте. Такое обучение в своем первоначальном виде осуществлялось через почту, в настоящее время оно чаще всего осуществляется через электронные платформы, видеоконференции или телекоммуникационные средства. Дистанционное обучение может быть организовано как синхронно (преподаватель и учащиеся взаимодействуют одновременно), так и асинхронно (обучающиеся получают материалы и выполняют задания в удобное для них время).

Онлайн-обучение является формой дистанционного обучения, которая осуществляется через Интернет. Учащиеся получают доступ к учебным материалам, заданиям и обратной связи через онлайн-платформы и приложения. Онлайн-обучение может включать такие разнообразные методы, как видеолекции, вебинары, интерактивные модули, форумы обсуждений и виртуальные классы. Этот подход обеспечивает гибкость и доступность обучения, позволяя учащимся изучать материалы в любое время и в любом месте с подключением к Интернету.

Смешанное обучение и гибридное обучение являются комбинацией традиционного обучения и использования ИКТ, они объединяют элементы традиционного обучения и онлайн-обучения для создания гибкой и эффективной учебной среды, адаптированной к индивидуальным потребностям обучающихся. При смешанном обучении (от англ. *blended learning*) учебный процесс разбивается на две части: так называемые присутственные занятия, которые проводятся в классе с участием преподавателя, и онлайн-активности, которые выполняются самостоятельно обучающимися с использованием ИКТ. Гибридное обучение (от англ. *hybrid learning*) расширяет понятие смешанного обучения, добавляя возможность варьировать соотношения присутственных и онлайн-компонентов в зависимости от конкретных потребностей и целей обучения. Это означает, что в зависимости от темы или актуальности преподаватели и обучающиеся могут выбирать, какую часть учебного процесса проводить в классе, а какую – онлайн.

3. Технологии мультимедийного сопровождения образовательного процесса

В научных публикациях в конце 2010-х гг. появился термин «цифровая дидактика». Предметом исследования цифровой дидактики как научной области педагогики является организация процесса обучения в условиях цифровой трансформации образовательного процесса, перехода к цифровой экономике и сетевому обществу. Принципы цифровой дидактики преемственно развивают принципы и подходы традиционной дидактики, интегрируя цифровые технологии в педагогические, при этом смещая акцент с технологий как таковых на образовательные задачи, которые эффективно решаются с помощью цифровых инструментов.

Целесообразность мультимедийного сопровождения образовательного процесса обусловлена следующими факторами:

- визуализация изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами;
- возможность систематизации и структурного представления учебного материала с последующим доступом к нему;
- возможность представления в мультимедийной форме уникальных информационных материалов (картин, рукописей, видеофрагментов, звукозаписей и др.);
- тиражируемость, доступность разработки и корректировки учебного цифрового материала.

В настоящее время основными средствами мультимедийного сопровождения учебного занятия являются уже ставшие «цифровой классикой» презентации, а также онлайн-доски и интерактивные рабочие листы. Использование онлайн-досок имеет стратегическое преимущество, так как содержание каждого урока можно наглядно связывать с содержанием предыдущих уроков, продуктивно реализуя принцип внутрипредметных связей. В качестве электронного оборудования для мультимедийного сопровождения на занятиях применяются интерактивные доски и компьютеры (ноутбуки) с мультимедийными проекторами, телевизорами или экранами, т. е. демонстрационный экран является общим для всего класса. Применение смартфонов учащимися на уроке (BYOD-технология) является строго регламентированным, должно подчиняться дидактическим задачам, органично вписываться в структуру урока и занимать не более 20 % времени урока.

Если мультимедийное сопровождение системно, последовательно и эффективно применяется на всех ключевых этапах урока, то он называется медиауроком, а разработка и использование ЦОР учителем является инновационной педагогической деятельностью [7]. Если на медиауроке учащиеся используют также собственные устройства, то такой медиаурок называется BYOD-уроком. При создании мультимедийного сопровождения учебного занятия педагогу важно ориентироваться на основную цель процесса обучения – освоение обучающимися знаний, умений, навыков и компетенций. Необходимо также придерживаться основного правила: выбор ЦОР подчиняется логике усвоения учебного материала, а не наоборот. В качестве методических рекомендаций по проектированию медиауроков и их отдельных этапов можно предложить следующие положения.

1. При постановке учителем цели и задач урока целесообразно использовать интерактивные или онлайн-доски с возможностью записи и наглядного отображения необходимой информации, в том числе представления содержания и структуры целей и задач, плана урока или предстоящей учебной работы.

2. Для первичного ознакомления и изучения учащимися нового материала применяются мультимедийные презентации, включающие опорные схемы, тексты, изображения, анимацию и видео для визуального представления нового материала. Также используются интерактивные электронные учебники, которые могут содержать интерактивные элементы, видеоуроки, гиперссылки и другие средства демонстрации и объяснения учебного материала.

3. На этапе осмысления нового материала возможно использование интерактивных заданий, онлайн-игр или симуляций, выполнение или участие в которых осуществляется с помощью логических методов обучения (анализ,

синтез, классификация и др.) и, следовательно, способствует развитию теоретического мышления учащихся. Целесообразно также использовать интернет-ресурсы и электронные базы данных для проведения исследования или изучения дополнительной информации, связанной с учебным материалом.

4. Для закрепления и повторения учебного материала учащимся предлагаются для решения интерактивные задачи и упражнения на компьютере или планшете. Для визуализации и повторения ключевых понятий и процедур могут быть полезны обучающие видеоматериалы. В зависимости от учебного предмета возможно использование виртуальных лабораторий и симуляций для практического применения теоретических знаний в контролируемой среде.

5. Контроль и оценка уровня усвоения знаний были самыми первыми процедурами, которые подверглись автоматизации. В настоящее время широко применяются онлайн-системы для проведения тестов и опросников и получения обратной связи, а также электронные журналы и портфолио учащихся.

6. С целью коррекции знаний и умений используются дидактические материалы для повторения. В качестве средств **учебной деятельности**, направленной на коррекцию знаний и умений, могут также применяться нейросети (под контролем учителя).

7. Для обобщения и систематизации изученного могут проводиться проектные работы, в ходе которых учащиеся осуществляют поиск, анализ, синтез, обобщение, представление информации, связанной с учебной темой, учебным предметом в целом, творчески применяя различные цифровые ресурсы. Учащиеся могут коллективно или индивидуально создавать мультимедийные презентации, видеоролики, интеллект-карты, цифровые портфолио и др.

Основными критериями повышения эффективности и продуктивности учебного процесса с помощью мультимедийного сопровождения выступают: усиление целенаправленности обучения; развитие учебной мотивации и познавательного интереса к учебному предмету; улучшение эмоционального состояния учащихся и др.

4. Электронные системы управления обучением

Цифровые образовательные ресурсы, с помощью которых осуществляется весь цикл управления обучением (авторизированный доступ к последовательности образовательных ресурсов, организация обратной связи, контроль и коррекция, мониторинг), называются электронными системами управления обучением (далее – ЭСУО). Они устанавливаются на сервер учреждения образования или на специализированный сервер, предоставляющий услуги по размещению учебных курсов. В настоящее время в качестве ЭСУО многие учреждения образования выбирают систему Moodle, распространяемую по открытой лицензии и имеющую многоязычный интуитивно понятный интерфейс. Идеология Moodle предполагает разноуровневую ролевую атрибуцию, разделение всего содержания на курсы, категории, разделы, ресурсы и элементы (порции учебного материала) различного типа (форум, чат, задание, семинар, тест, лекции, опрос, вики, страница, книга, файл, папка и др.).

К популярным ЭСУО относится также Google Класс – образовательный сервис компании Google, предоставляющий возможность создавать курсы, зачислять на них учащихся, предоставлять задания, задавать

вопросы, выставлять **отметки** и комментировать ответы учащихся. Доступ к Google Классу осуществляется через аккаунт Google, при этом любой пользователь может создать курс в качестве преподавателя, присоединиться к уже существующему курсу по приглашению создателя в качестве преподавателя или учащегося.

Важно учитывать, что содержательное наполнение ЭСУО не осуществляется автоматически и разработка соответствующего мультимедиа-контента является методической задачей педагогов. При ее решении в качестве интерактивного инструмента учебного планирования применяют модель цифровой педагогики – Педагогическое (от слов «iPad» и «педагогический») колесо А. Каррингтона [4]. Эта модель отражает взаимосвязь пяти основных компонентов процесса обучения:

- качества и способности выпускника (как целевой ориентир);
- таксономические категории Б. Блума (запоминание – понимание – применение – анализ – оценка);
- виды учебной деятельности, которые можно реализовать в цифровой среде (создание интеллект-карт, изучение информации, совместная работа, викторина, моделирование, обмен мнениями, обзор, оценка и др.);
- приложения образовательного назначения (существуют версии для iPad и Android);
- модель SAMR, или 4П, интеграции **ИКТ** в образовательный процесс (от англ. *substitution*, *augmentation*, *modification*, *redefinition* – подмена, приращение, перепроектирование, переопределение) (рисунок 42).

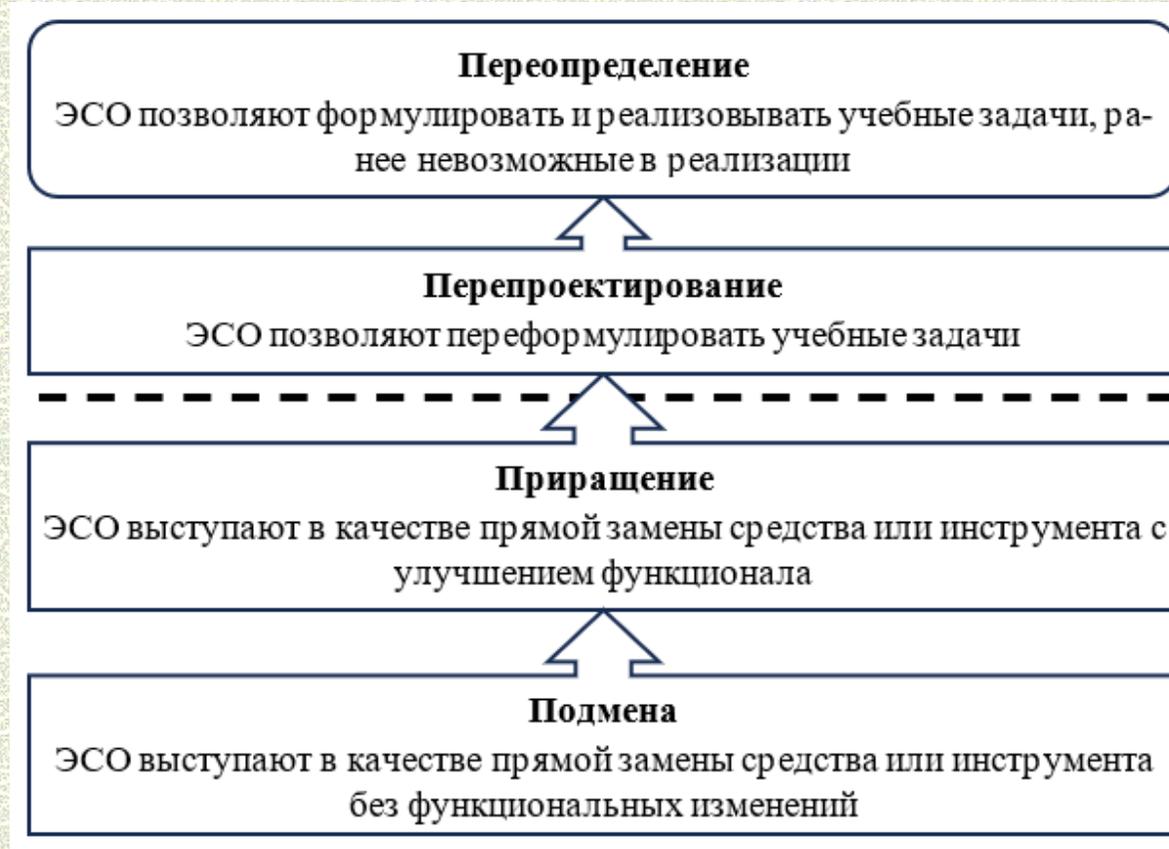


Рисунок 42 – Модель SAMR (4П)

Модель SAMR в Педагогическом колесе отражает применение ЭСО на разных уровнях. Уровни рутинного использования ЭСО (уровни 1 и 2 в модели SAMR) доступны большинству педагогов в системе национального образования. В целом, переход к ним является следствием цифровизации общества и результатом повышения доступности цифровых технологий. При этом массовый переход к использованию цифровых технологий на уровнях инновационной практики (уровни 3 и 4 в модели SAMR), как показывает международный опыт, невозможен без системных изменений и управляемой цифровой трансформации образования. Автор Педагогического колеса подчеркивает, что его назначение – помочь учреждениям образования и педагогам прогнозировать и проектировать грамотное использование ЦОР в обучении, опираясь на принципы системности и последовательности и ориентируясь на общую картину долгосрочных результатов.

Важно отметить, что **дистанционное**, **смешанное**, **гибридное** и **онлайн-обучение** позволяют расширить доступность образования. Однако основными сферами их применения в нашей стране, так же, как и в большинстве стран СНГ, являются высшее образование, корпоративное обучение, дополнительное образование, индивидуальное обучение. На уровне общего среднего образования эти виды обучения имеют ограничения в массовом применении,

связанные с тем, что образовательная среда школы является не только средой обучения, но и пространством социализации, **воспитания** обучающихся, их активного социального взаимодействия. Но в условиях вынужденного дистанцирования эти ресурсы являются необходимыми.

5. Технологии использования интернет-ресурсов в работе педагога

Интернет в работе современного педагога имеет важное значение и как источник профессиональной информации, и как способ осуществления коммуникации. Мультимедийное сопровождение образовательного процесса может адаптироваться педагогом или создаваться им самостоятельно на основе авторского методического замысла, однако его содержание должно соотноситься со всеми установленными требованиями к **содержанию образования**. Целесообразно опираться на уже разработанные и одобренные Министерством образования ресурсы и источники.

Основные цели, задачи, направления и границы цифровой трансформации процессов в системе образования нашей страны в настоящее время определяет Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [2]. В ходе цифровой трансформации процессов в системе образования будет создана Республиканская информационно-образовательная среда (далее – РИОС). В рамках РИОС будет формироваться новая цифровая реальность системы образования, включающая информационно-телекоммуникационную инфраструктуру, регламенты, нормативно-правовое обеспечение, доверенные образовательные сервисы и платформы, информационные системы и ресурсы, обеспечивающие требуемый уровень информационной безопасности.

Ядром учебно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования и компонентом РИОС является Единый информационно-образовательный ресурс (далее – ЕИОР) (<https://eior.by>), который работает с 1 января 2021 г. Задача ресурса – поддержка в изучении учебного материала по учебным предметам, а также совершенствования знаний и умений по отдельным темам. ЕИОР является обновляемым, в настоящее время он содержит вкладки: «Образование», «Дополнительные материалы» и «Подготовка к централизованному тестированию». В разделе «Образование» расположены учебные материалы по всем учебным предметам для разных классов (рисунок 43). Каждый урок включает требования к компетенциям, обучающий видеоролик и автоматически проверяемое тестовое задание. Этот ресурс доступен для работы в классе и дома при наличии сети Интернет.

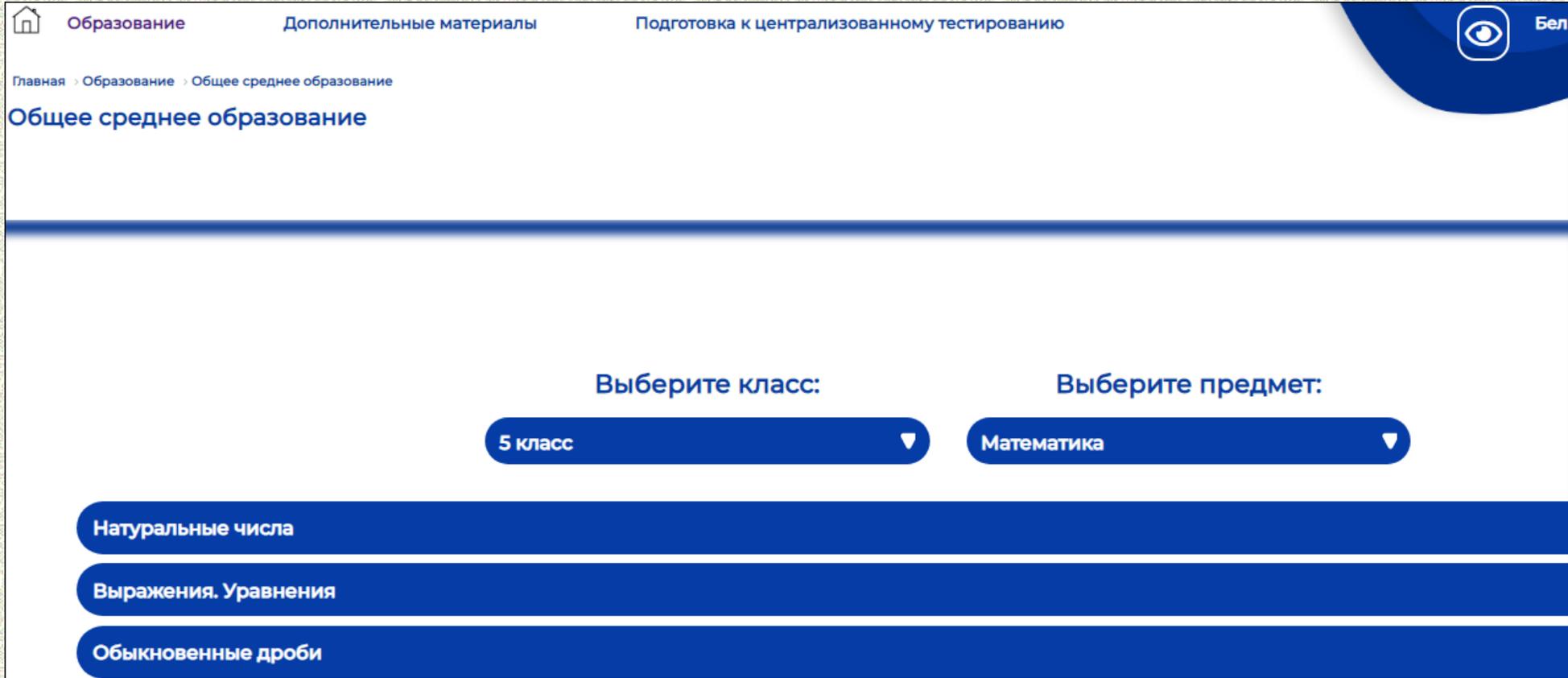


Рисунок 43 – Вид вкладки «Образование» ЕИОР

Для решения различных методических задач педагоги могут создавать свои собственные ЦОР или адаптировать уже имеющиеся цифровые материалы. На рисунке 44 в формате интеллект-карты представлен рубрикатор онлайн-сервисов образовательного назначения для решения различных задач дидактической направленности с элементами геймификации: интерактивный сбор обратной связи; онлайн-викторины, опросы; создание интеллект-карт для организации идей, задач или другой информации; онлайн-доски; интерактивные онлайн-презентации, в том числе нелинейные; интерактивные задания и дидактические игры; цифровой инструмент для закрепления знаний; конструкторы интерактивных плакатов (многофункциональное средство организации учебного процесса, предоставляющее широкие возможности для усиления мультимедийной наглядности); диалоговые тренажеры (для создания интерактивных упражнений, которые моделируют диалог учителя с учеником); интерактивный рабочий лист (цифровое средство организации учителем самостоятельной учебной деятельности обучающихся с помощью облачных сервисов и веб-инструментов).

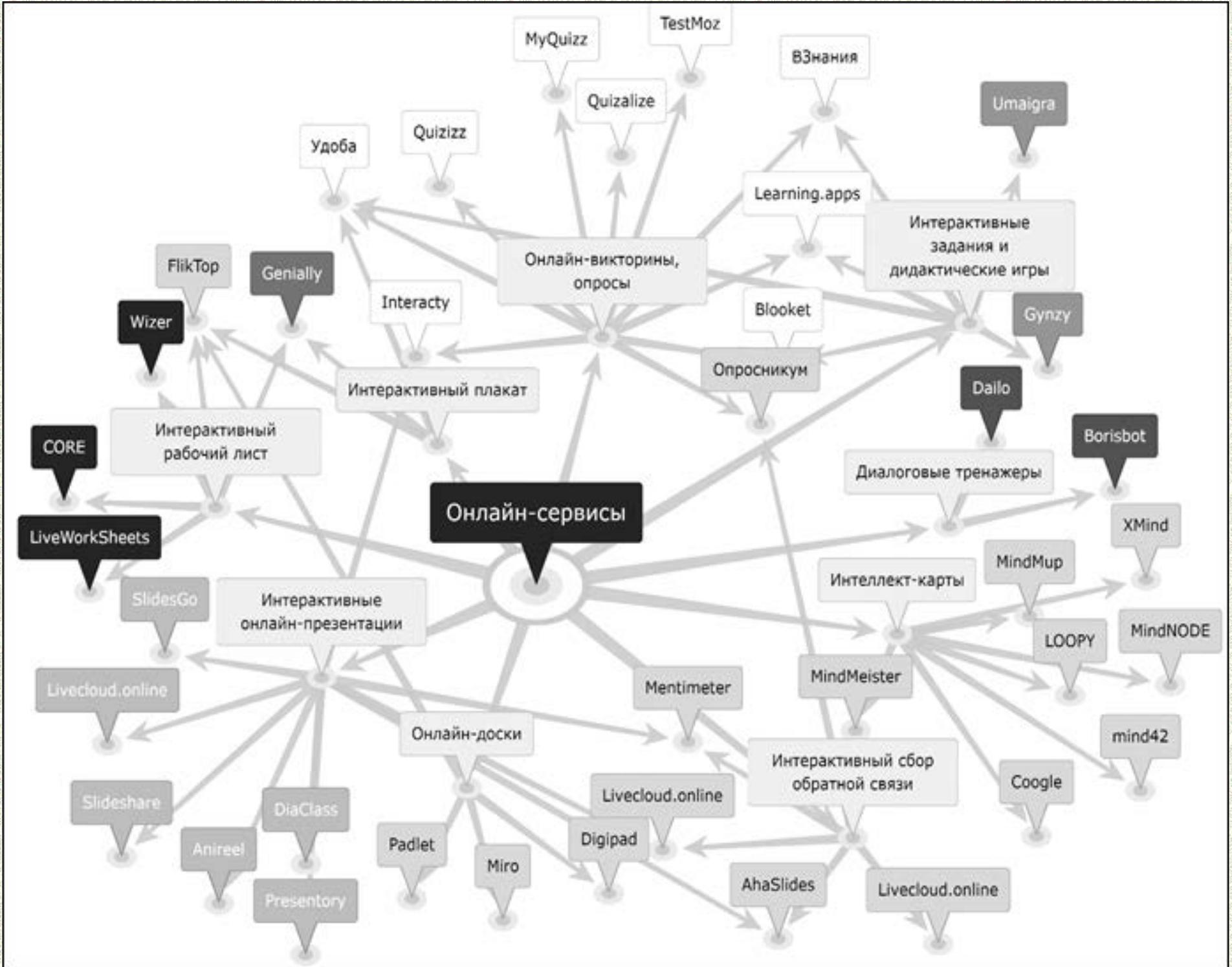


Рисунок 44 – Рубрикатор онлайн-сервисов образовательного назначения

Большим потенциалом для решения задач профессионального развития обладают педагогические сообщества – сетевые объединения и онлайн-сообщества, в которых педагоги могут обмениваться знаниями, опытом и лучшими образовательными практиками, а также поддерживать профессиональное взаимодействие, способствуя своему профессиональному росту. Сетевые педагогические сообщества – новая форма организации самообразования учителей. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет педагогам, живущим в разных регионах одной страны и за рубежом, общаться друг с другом, продуктивно решать профессиональные вопросы.

Педагогические сообщества представлены в интернете как платформы для обмена идеями, методиками преподавания и опытом работы, на которых собираются и обновляются успешные воспитательные практики, сценарии уроков, педагогические проекты и др. В нашей стране к подобным педагогическим сетевым платформам и ресурсам, например, относятся: портал Общественного объединения «Белорусское педагогическое общество» (<https://bpo.bspu.by/>), Педагогический портал (<https://pedportal.by/>), сайт проекта «Дистанционный всеобуч» (<https://e-asveta.adu.by/>). Среди российских сетевых педагогических ресурсов известны: [Педсовет.org](https://pedsovet.org/), [Открытый класс](https://otkrytyklass.ru/), [Сетевое образовательное сообщество RusEdu](https://rusedu.ru/), [Сеть творческих учителей](https://pedsovet.su/), [Педсовет.su](https://pedsovet.su/) и др.

Для профессионального развития, повышения квалификации, изучения новых эффективных педагогических практик, совершенствования цифровых компетенций, обмена профессиональным опытом, обучения в сообществе педагоги могут использовать массовые открытые онлайн-курсы (далее – МООК). МООК – это онлайн-образовательный курс, разработанный для массовой аудитории и доступный (обычно бесплатно) через Интернет. МООК предоставляют возможность всем заинтересованным пользователям из разных стран и социальных групп осуществлять непрерывное обучение независимо от времени и места. Авторами онлайн-курсов могут быть педагоги и специалисты в определенных сферах, также представлены курсы от различных университетов всего мира. МООК обычно предлагают видеолекции, интерактивные задания, форумы для обсуждений и самопроверки, а также возможность получить сертификат (негосударственного образца) о прохождении курса. Для продуктивного обучения на МООК важно соотнести собственные возможности и ресурсы с указанной трудоемкостью изучения курса и на основе проведенного анализа создать план и расписание.

Среди популярных русскоязычных МООК-платформ можно выделить: Stepik (<https://stepik.org/>), Универсариум (<https://universarium.org/>), Лекториум (<https://www.lektorium.tv/>) и др., среди англоязычных МООК-платформ (ряд курсов представлен на русском языке) – Coursera (<https://www.coursera.org/>), EdX (<https://www.edx.org/>), Udemу (<https://www.udemy.com/>) и др.

Перспективы применения искусственного интеллекта в сфере образования предвещают значительное облегчение труда учителя в аспекте рутинных педагогических задач. Одним из ключевых направлений является создание собственных цифровых ассистентов, которые способны автоматизировать и оптимизировать некоторые процессы в образовательной среде: проверка тестов, составление индивидуализированных учебных планов, анализ данных обучения и предоставление рекомендаций по повышению эффективности образовательного процесса. При этом будущий педагог уже на этапе освоения педагогического образования должен собирать собственную базу

достоверных педагогических, методических, научных, дидактических и иных материалов, на основе которых он будет осуществлять обучение своего ассистента. Это включает поиск и анализ качественных учебных ресурсов, научных статей, педагогических исследований и других материалов, которые будут служить основой для формирования знаний и умений цифрового ассистента. Такой подход позволит педагогу эффективно использовать возможности искусственного интеллекта в своей работе и обеспечить качественное образование для обучающихся. Вместе с тем цифровые ассистенты не освобождают педагога от ответственности за организацию образовательного процесса и его качество, а также за действия самих цифровых ассистентов.

В настоящее время технологии виртуальной реальности, или VR-технологии (от англ. *virtual reality*), дополненной реальности, или AR-технологии (от англ. *augmented reality*), смешанной реальности, или MR-технологии (от англ. *mixed reality*) все больше проникают в сферу образования. VR-технология создает полностью иммерсивное виртуальное пространство, AR-технология позволяет добавлять виртуальные объекты и информацию в реальное окружение, а MR-технология объединяет элементы виртуальной и реальной среды. С помощью AR-технологий возможна визуализация абстрактных концепций, наблюдение трехмерных моделей и взаимодействие с виртуальными объектами в реальном времени. VR-технологии позволяют создавать полностью погружающие среды, в которых учащиеся могут побывать в исторических эпохах, путешествовать по географическим местам или исследовать сложные научные концепции. MR-технологии объединяют реальные и виртуальные объекты в одном пространстве, открывая новые возможности для взаимодействия с ними и проведения экспериментов.

Технологии виртуальной реальности способствуют развитию дистанционного обучения и сотрудничества участников образовательного процесса. С их помощью учащиеся могут заниматься в виртуальных классах, взаимодействовать с другими учащимися и преподавателями в режиме реального времени, разделять виртуальные пространства для совместной работы и взаимодействия. Это создает возможности для глобального образования и межкультурного обмена, сокращая географические и временные ограничения. Совместное использование VR-, AR-, MR-технологий с традиционными методами обучения и воспитания позволяет педагогам учитывать при организации образовательного процесса разнообразные стили учебной деятельности и индивидуальные образовательные потребности современных обучающихся, что, в свою очередь, может значительно улучшить их учебные достижения и повысить образовательные результаты. Вместе с тем, успешное внедрение VR-, AR-, MR-технологий в образование требует соответствующей подготовки педагогов, связанной с освоением новых технологий, развитием компетенций в области создания и использования интерактивных образовательных сценариев.

6. Применение информационно-коммуникационных и цифровых технологий в воспитательной работе с учащимися

Воспитательная работа во внеурочное время наряду с воспитательной работой средствами учебных предметов является неотъемлемой частью профессионально-педагогической деятельности и образовательной среды учреждений образования. В условиях цифровизации общественной жизни воспитание по-прежнему является

фактором развития личности обучающихся, но, чтобы быть эффективным, оно должно опираться на цифровые ресурсы и инструменты.

В настоящее время информационно-образовательная среда учреждения образования включает условия и средства организации воспитательной работы в цифровой среде. Исследователи пришли к выводу, что цифровые коммуникации обладают определенным воспитательным потенциалом. Они интерактивны, позволяют получить быструю обратную связь от группы детей, их родителей, установить адресный целенаправленный контакт с конкретным ребенком. Цифровые инструменты могут применяться для индивидуализации образовательного процесса, например, для оказания педагогической поддержки ребенку в решении его индивидуальных проблем, построения диалога с ним и т. п. В учреждениях образования созданы и регулярно обновляются официальные сайты, создаются группы школ и классов в социальных сетях и мессенджерах (Viber, Telegram и др.) для решения воспитательных и организационных задач.

Цифровые образовательные ресурсы, методы и формы применения ИКТ в учебном процессе, охарактеризованные выше, являются также эффективными средствами сопровождения воспитательной работы с учащимися. Так, на основе применения **BYOD-технологии** можно организовать виртуальную экскурсию или фестиваль, на которых демонстрируются сюжеты определенной тематики, в том числе снятые с помощью смартфонов. Современный уровень цифровой поддержки позволяет сообществу класса иметь общее виртуальное пространство, выполняющее как организационную функцию (отслеживание выполнения поручения, делегирование задач, взаимодействие с участниками проекта и др.), так и функцию веб-представительства в виде сайта сообщества, реализованного с помощью конструкторов сайтов или открытой онлайн-доски.

Обеспечение деятельности сайтов, групп в мессенджерах и социальных сетях необходимо реализовывать с учетом принципов адресности, вариативности, доступности для восприятия аудитории, направленности на удовлетворение существующих информационных потребностей, систематическое определение которых является важной задачей классного руководителя. В этом аспекте ЦОР предоставляют большие возможности для оперативного проведения анкет (на основе Google-форм, Яндекс-форм и др.), организации опросов (в группах мессенджеров), онлайн-викторин и др.

Ресурсно-информационное обеспечение воспитания в нашей стране широко представлено в интернет-пространстве. Назовем и кратко охарактеризуем важнейшие акселераторы (от лат. *accelero* – ускоряю) воспитательного контента, который рекомендуется использовать в воспитательной работе педагогам, в том числе выполняющим обязанности классного руководителя.

На сайте Национального образовательного портала в разделе «Организация воспитания» (<https://vospitanie.adu.by/>) содержатся материалы по нормативному правовому, методическому обеспечению воспитательной работы по различным направлениям воспитания. Здесь представлены: актуальные практики и технологии воспитания, материалы в помощь педагогу-организатору, руководителю по военно-патриотическому воспитанию, материалы Республиканского проекта «Родительский университет», «Школы активного гражданина» (ШАГ), информация о конкурсах и акциях и др. (рисунок 45).

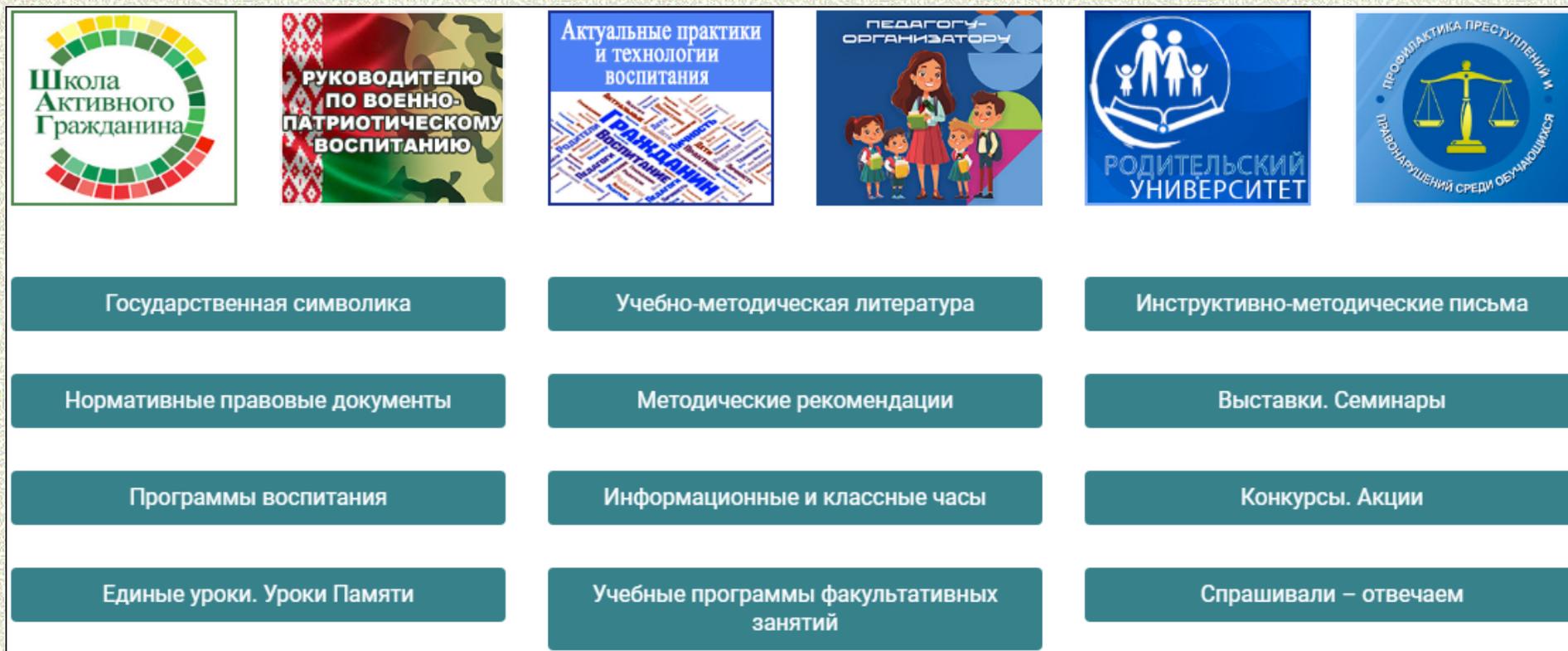


Рисунок 45 – Содержание раздела «Организация воспитания» на Национальном образовательном портале

Министерство образования Республики Беларусь в 2021 г. представило уникальную интерактивную платформу «Патриот.ВУ» (<https://patriot.rcek.by/>), на которой можно узнать о самых масштабных проектах патриотической направленности, просмотреть библиотеку с обучающими материалами и документами, прослушать лекции спикеров, совершить «экскурсию» по интерактивным экспозициям, побывать в онлайн-кинотеатре. Посетители портала могут также ознакомиться с актуальной афишей реальных мероприятий.

На территории Беларуси находится более 40 тысяч памятных мест, связанных с Великой Отечественной войной. Возможность узнать историю этих мест предоставляет общественный проект «Сохраним историю» (<https://savehistory.by/>), создателем которого является Республиканское общественное объединение «Патриоты Беларуси». Проект включает разделы: «Интерактивная карта памятников»; «Книга памяти»; «Наши Герои»; «Новости и истории».

Проект «Звездочка на карте района» Республиканского центра экологии и краеведения является ресурсом, на котором собраны интерактивные карты с мемориальными объектами, связанными с военной историей различных регионов Беларуси (<https://rcek.by/zvezdochka-na-karte-rajona/>). Каждая интерактивная карта представляет собой виртуальное пространство, где пользователи могут узнать и исследовать информацию (названия, описания,

фотографии и др.) о различных памятниках, мемориалах и захоронениях, расположенных на территории конкретного района или области. Данный проект не только информирует о тех или иных памятных объектах Беларуси, но и помогает понять и оценить их историческое значение, способствует развитию патриотического туризма в регионах, привлекая внимание и воспитывая уважение к историческому наследию.

С целью выявления и распространения успешного воспитательного опыта при поддержке Министерства образования Республики Беларусь регулярно проводится «Марафон успешных практик специалистов в сфере организации работы с молодежью» (<https://www.youthworker.by/ru/proekty>). На сайте в форматах мультимедийной презентации, записи видеотрансляции, методического описания представлены современные практики в сфере организации воспитательной работы с молодежью, в том числе патриотической направленности, разработанные и реализованные в нашей стране. На странице размещена ссылка на интерактивные дашборды с возможностью обмена опытом с участниками и авторами воспитательных практик.

Среди российских порталов можно выделить Всероссийский образовательный проект «Урок цифры» (<https://урокцифры.рф/>), который предоставляет возможность освоить знания в сфере цифровой экономики. Организаторами обучения (уроков) являются ведущие технологические компании (Яндекс, «Лаборатория Касперского» и др.). Материалы на портале представлены в формате методических рекомендаций, видеолекций, тренажеров, рефлепрактикумов и касаются современных тем («Кибербезопасность будущего», «Цифровое искусство: музыка и ИТ», «Разработка игр», «Город будущего» и др.).

При применении информационно-коммуникационных и цифровых технологий в образовании педагогу необходимо учитывать, что Интернет является хранилищем различных, не всегда научно-обоснованных точек зрения на интересующие учащихся темы. Информация в Сети может быть некорректной, искаженной, преследующей ангажированные цели, сгенерированной на основе нейросетей (правдоподобной, но не обязательно истинной). Умение учащихся воспринимать и оценивать информацию в этом контексте зависит от того, обучены ли они аналитической работе с информацией, обладают ли критическим мышлением, умеют ли соотнести информацию с имеющимися знаниями и оценить степень ее достоверности, а также обеспечить свою информационную безопасность. Вот почему в условиях цифровизации образования необходимо уделять особое внимание таким задачам, аспектам и средствам воспитательной работы, как формирование нравственного сознания обучающихся (например, на основе решения моральных дилемм); использование систем тайм-менеджмента, направленных на овладение умений работать с целями, определять приоритеты, владеть инструментами планирования, вырабатывать полезные привычки; тренинговые занятия, направленные на гармонизацию психологического, эмоционального и физического состояний учащихся, развитие их ответственности за собственное интеллектуальное и эмоциональное благополучие; формирование сетевого этикета и цифровой гигиены.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные этапы применения ИТ в образовании с момента появления первых ЭВМ до современных трендов.

2. Раскройте сущность информатизации и цифровой трансформации образования.
3. Определите понятие «информационно-коммуникационные технологии». Соотнесите его с понятиями «цифровые образовательные ресурсы», «электронные средства обучения», «электронное оборудование. Представьте связи между этими понятиями в виде схемы.
4. Назовите и кратко охарактеризуйте виды обучения с применением ИКТ в соответствии с классификацией педагогических технологий на «проникающие», «определяющие» и монотехнологии.
5. Опишите BYOD-урок. Возможно ли проведение BYOD-уроков по учебным предметам вашей специальности? Ответ обоснуйте.
6. Определите факторы и условия выбора ЦОР. Приведите примеры (с учетом специальности).
7. Какие ЦОР из рубрикатора онлайн-сервисов образовательного назначения вы планируете применять или уже применяете в своей образовательной деятельности?
8. Раскройте сущность и назначение электронных систем управления обучением. Проанализируйте имеющийся у вас опыт обучения с помощью какой-либо ЭСУО.
9. Назовите и кратко охарактеризуйте технологии мультимедийного сопровождения образовательного процесса, которые применяют учителя вашей специальности.
10. Какие методические рекомендации по проведению медиауроков или их отдельных этапов вы можете дать учителю (с учетом специальности)?
11. С какими целями педагоги могут обучаться на массовых открытых онлайн-курсах?
12. Оцените перспективы применения искусственного интеллекта, а также VR-, AR-, MR-технологий в сфере образования.
13. Назовите и обоснуйте возможности и ограничения применения ИКТ в воспитательной работе с учащимися.
14. Докажите утверждение о том, что ресурсно-информационное и методическое обеспечение воспитания в нашей стране широко представлено в интернет-пространстве.

Рекомендуемая литература

1. Брезгунова, И. В. Технологии электронного обучения : учеб. пособие / И. В. Брезгунова, С. И. Максимов. – Минск : РИВШ, 2020. – С. 5–25, 136–138.
2. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IiwR_OlhqZ3rjKVqY-/view. – Дата доступа: 20.08.2024.
3. Король, А. Д. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI в / А. Д. Король, Ю. И. Воротницкий // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 6. – С. 48–61. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-i-vyzovy-xxi-veka>. – Дата доступа: 20.08.2024.

4. Мультимедийная дидактика : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Е. С. Кощеева [и др.] ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : УрГПУ, 2021. – 116 с. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46353975_58318917.pdf. – Дата доступа: 20.08.2024.
 5. Педагогические системы и технологии: лабораторный практикум : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун [и др.] ; под ред. И. И. Цыркуна, М. В. Дубовик. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – С. 82–90.
 6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т ВШЭ. – 2019. – С. 122–179. – Режим доступа: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf. – Дата доступа: 20.08.2024.
 7. Урок-презентация / авт.-сост. В. Н. Пунчик, Е. П. Семенова, Н. Н. Пунчик. – Минск : Красико-Принт, 2009. – С. 7–50, 66–89.
-

Тема 8. ЭФФЕКТИВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Сто детей – это сто людей. И не когда-нибудь потом, завтра, а сейчас, сегодня.

Я. Корчак

Требования к компетентности по теме:

- знать и содержательно интерпретировать понятия «воспитательная система», «воспитательная технология»; раскрывать сущность технологического подхода к воспитанию;
- уметь обосновывать разноуровневость понятия «воспитательная технология», осуществлять классификацию воспитательных технологий;
- называть признаки гуманистических (человеко-ориентированных) технологий воспитания, определять условия их эффективного применения;
- знать исторический аспект и давать современную трактовку технологии организации коллективной творческой деятельности, раскрывать целевые ориентации и концептуальные идеи этой технологии, определять условия проведения коллективного творческого дела;
- раскрывать сущность активных методов и форм воспитания, технологических этапов их реализации;
- владеть первоначальным опытом проектирования воспитательных технологий и их осуществления в реальном педагогическом взаимодействии с учащимися.

Основные вопросы

1. Понятие о воспитательных системах и технологиях.
2. Классификация воспитательных технологий.
3. Технология педагогической поддержки (О. С. Газман).
4. Технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова).
5. Технология организации коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов).
6. Активные методы и формы воспитания, технологические этапы их реализации.

Рекомендуемая литература

1. Понятие о воспитательных системах и технологиях

Поиски путей реализации системного подхода в воспитании привели ученых-педагогов к разработке и

реализации на практике теории воспитательных систем. Этому направлению в педагогике посвящено значительное количество научных исследований в России (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.) и Беларуси (К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, А. И. Кочетов и др.). Создание воспитательной системы в учреждении образования – одно из приоритетных направлений его образовательной деятельности. Понятие «воспитательная система» стало активно применяться в педагогике в 80-е гг. XX в. Исследователями изучен и обобщен опыт создания воспитательных систем в авторских школах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. А. Захаренко и др. [4].

Термин «воспитательная система» применяется обычно для описания воспитательного процесса в учреждении образования. Под воспитательной системой учреждения образования в педагогике понимают сложное саморегулирующееся, управляемое социальное психолого-педагогическое образование, функционирующее при условии взаимодействия основных компонентов процесса воспитания между собой и с внешней средой и включающее учебный процесс, внеурочную воспитательную работу, разнообразную деятельность и общение субъектов воспитательной системы. Личностно ориентированная (гуманистическая) воспитательная система – это воспитательная система, ориентированная на развитие личностных функций обучающихся, их способностей и интересов, создающая условия для саморазвития, самореализации обучающихся, развития их субъектных свойств (самоконтроля, саморегуляции, самодисциплины, самостоятельности, самоуправления, способности к рефлексии и др.), оказывающая педагогическую поддержку всем участникам воспитательной системы (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.).

Основными целевыми ориентирами личностно ориентированного воспитания являются: формирование у учащихся метапредметных и личностных компетенций (ставить цели, планировать, анализировать, оценивать, корректировать свое поведение и деятельность, осуществлять саморегуляцию и др.); развитие способностей учащихся к коммуникации, продуктивному взаимодействию, творчеству, самовоспитанию; развитие я-концепции, мировоззрения, способности к жизненному самоопределению, освоение учащимися общечеловеческих, гражданских и иных ценностей; создание в учреждениях образования развивающей инклюзивной образовательной среды, условий для творчества, здорового образа жизни и др.

Воспитательная (воспитывающая) и в целом образовательная среда учреждения образования представляет собой совокупность социально ценностных условий или обстоятельств, влияющих на личностное развитие учащихся и содействующих их «вхождению» в современную культуру. Это своеобразная «инфраструктура» образования личности [4].

Понятие «технология» применяется в теории воспитания в нестрогом смысле, с учетом специфических особенностей процесса воспитания, таких, как сложность, неоднозначность, многофакторность, трудность установления обратной связи, невозможность гарантировать достижение запланированных результатов, возникновение явлений «сопротивления воспитанию», нередко эмоциональный, интуитивный характер педагогических взаимодействий, различающиеся подходы педагогов к воспитанию учащихся и др.

В настоящее время однозначной трактовки понятия «технология воспитания (воспитательная технология)» не

существует. Большинство исследователей данной проблемы утверждают, что воспитательные технологии представляют собой детально продуманную модель совместной деятельности педагогов и обучающихся, содержащую систему научно обоснованных содержания, методов, форм, средств воспитания, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели [2]. В сходной трактовке технология воспитания – это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников воспитательного процесса, обеспечивающий достижение намеченных результатов. Напомним, что в качестве основных характеристик педагогических технологий называют системность, концептуальность, научность, законосообразность, алгоритмичность, воспроизводимость, оптимальность, гарантированность результатов и др. [4]. Для технологий воспитания так же, как и для технологий обучения, характерны такие существенные признаки, как постановка диагностических целей и задач, обратная связь и своевременная коррекция того или иного этапа **образовательного процесса**, возможность многократного воспроизведения всех этапов технологии. Вместе с тем технологии воспитания сложнее проектировать, они дают вероятностные образовательные результаты.

Целевые установки в рамках воспитательных технологий будут иметь форму ожидаемых результатов в том случае, если они отражают закономерности воспитательного процесса, ориентированы на конкретную личность. Технологично поставить **цели воспитания** педагогу помогут знания и умения в области **педагогической диагностики**. После постановки цели на основе данных диагностики производится отбор содержания, методов, приемов, форм, средств воспитания и создается «технологическая цепочка» из последовательных этапов деятельности педагогов и учащихся. Характерной особенностью воспитательной технологии является возможность ее пошагового воспроизведения в ходе обсуждения с учащимися или рефлексии состоявшегося педагогического взаимодействия самим педагогом. Сложность и неоднозначность воспитательных взаимодействий, многообразие фактов, вариативно влияющих на личность обучающегося, не позволяют осуществлять полный контроль и на его основе обратную связь так, как это происходит в процессе реализации технологий обучения. Поэтому запланированные результаты в воспитании имеют вероятностный характер.

Понятию «воспитательная технология» свойственна разноуровневость (по Г. К. Селевко и др.) (рисунок 46).

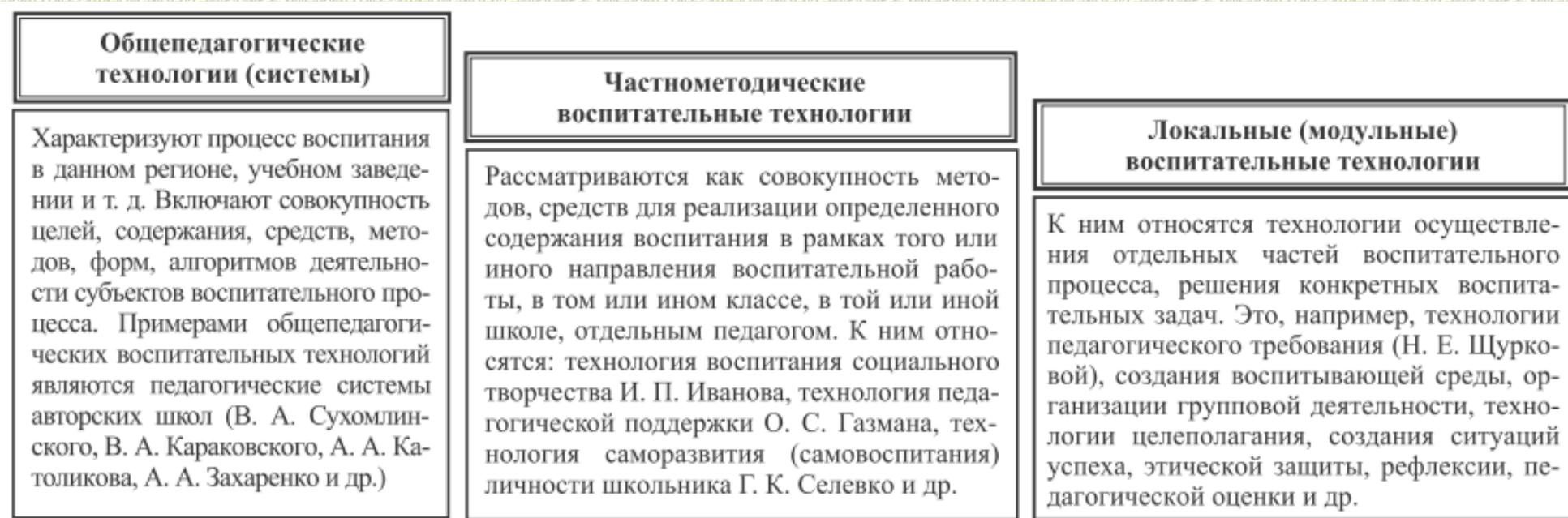


Рисунок 46 – Разноуровневость понятия «воспитательная технология»

2. Классификация воспитательных технологий

Разнообразие педагогических технологий, в том числе технологий воспитания, определяет необходимость их классификации (см. тему 2). Рассмотрим подходы к классификации воспитательных технологий, предложенные российскими учеными-педагогами (Л. И. Байбородова, М. И. Рожков и др.). По характеру взаимодействия педагога и учащегося были выделены технологии воздействия (целенаправленное воздействие педагога на ребенка); технологии взаимодействия (целенаправленное взаимодействие педагога и ребенка); технологии сопровождения (целенаправленное сопровождение ребенка). Авторы подчеркивают, что приоритетными для современного воспитания являются именно технологии сопровождения, так как они предусматривают формирование субъектной позиции ребенка. По целевой направленности все человеко-ориентированные воспитательные технологии ученые разделили на группы лично ориентированных, индивидуально-ориентированных и субъектно-ориентированных технологий [1].

Лично ориентированные технологии имеют в качестве общей целевой направленности и комплексного результата развитие личности, реализуют лично ориентированный подход в воспитании, т. е. создают оптимальные условия для развития личностных качеств и компетенций учащихся. Для группы субъектно-ориентированных технологий характерны общая целевая направленность на развитие субъектности и реализация субъектно-ориентированного подхода, предполагающего создание условий для обоснованного и самостоятельного принятия решений самими обучающимися. Суть субъектно-ориентированных технологий состоит в том, что на

каждом этапе деятельности учащийся принимает самостоятельные и обоснованные решения, что обеспечивается соответствующим педагогическим сопровождением. Индивидуально-ориентированные технологии характеризуются общей целевой направленностью на развитие индивидуальности и соответственно реализуют индивидуально-ориентированный подход, т. е. предусматривают создание оптимальных условий для выявления и развития индивидуальных качеств учащихся.

Нередко педагогические технологии имеют признаки всех этих трех групп воспитательных технологий. Например, технология организации проектной деятельности относится к продуктивным технологиям, ориентированным на развитие творческой индивидуальности. В то же время она предполагает сотрудничество участников, социальную направленность проектов, что позволяет учащемуся развивать и проявлять социально значимые качества. В начале работы над проектом определяется проблема, осуществляется поиск ее решения, формируется мотивация участников на преобразование окружающей действительности и получение продукта. Следовательно, технология организации проектной деятельности создает условия для проявления и развития субъектных качеств участников проекта. Назовем признаки гуманистических (человеко-ориентированных) воспитательных технологий.

- Учет возрастных потребностей и возможностей обучающихся, их индивидуальных образовательных потребностей, реализация принципа инклюзии в образовании.
- Позитивное восприятие учащегося таким, каков он есть, вера педагога в его силы и возможности.
- Осуществление воспитания без принуждения, психического и физического насилия.
- Психолого-педагогическая поддержка растущей личности, помощь учащемуся в самовоспитании и саморазвитии.
- Признание прав детей через предоставление им возможности высказывать свою точку зрения, делать выбор, принимать решение и др.
- Создание благоприятного морального климата, атмосферы доверия в учебной группе.
- Уверенность учащихся в понимании и доброжелательности, искренности педагога.
- Создание педагогом воспитывающих ситуаций для коррекции поведения и взаимоотношений учащихся.
- Включение учащихся в творческую деятельность.
- Применение **игры как метода** и средства деятельности педагога и учащихся и др.

О субъектно-ориентированных технологиях можно судить по таким признакам, как проявление и развитие индивидуальности, личностных качеств учащегося; наличие у детей возможности удовлетворить свои интересы и потребности; проявление учащимся самостоятельности при постановке целей и задач, поиске путей их решения; предоставление детям права выбора темпа, объема работы, сложности, вида и способа, роли и характера участия в деятельности; удовлетворенность ребенка своей деятельностью и ее результатами; проявление рефлексивного отношения учащегося к своей деятельности; диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащихся. При реализации субъектно-ориентированных технологий задачами педагога являются мотивация активности детей, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора,

ненавязчивая поддержка ребенка в ситуациях затруднения через постановку проблемных вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах деятельности, организация аналитической и рефлексивной деятельности учащихся. Учащийся при этом проходит этапы самодиагностики, самоанализа, самоопределения, самореализации, самооценки, самоутверждения (таблица 21) [1].

Таблица 21 – Этапы деятельности учащегося при реализации субъектно-ориентированной воспитательной технологии

Название этапа	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю (чего не знаю)?», «Что я умею (чего не умею)?» и др.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что мне помогло (помешало) добиться положительных результатов?», «Что мне мешало быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей и средств их достижения
Самореализация	Самостоятельный поиск учащимися способов решения поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутых практических результатов с планируемыми результатами, определение причин успехов или неудач
Самоутверждение	Вывод о целесообразности поставленных целей и задач, выбранных способов их решения, внесение необходимых коррективов в дальнейшие действия

Сформулируем основные условия эффективного применения воспитательных технологий (рисунок 47).

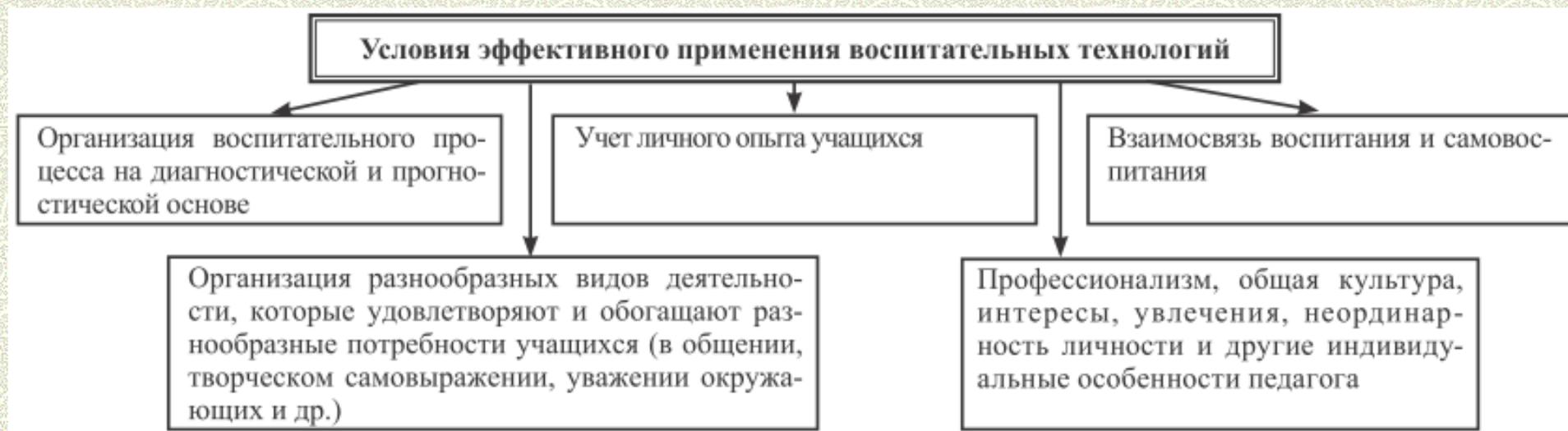


Рисунок 47 – Условия эффективного применения воспитательных технологий

Воспитательные технологии наряду с **методами, формами воспитания** составляют, образно говоря, инструментарий воспитательной работы педагога, в том числе выполняющего обязанности классного руководителя. Рассмотрим, как в педагогике решается вопрос о соотношении понятий «технология воспитания», «метод воспитания», «форма воспитания». Российские ученые-педагоги (Л. И. Байбородова, М. И. Рожков и др.) различают эти термины по ключевым составляющим определения соответствующих понятий. Метод воспитания есть способ взаимодействия педагога и учащихся, форма воспитания – способ организации деятельности участников воспитательного процесса, технология воспитания – алгоритм целенаправленных совместных действий участников воспитательного процесса [1]. Исследователи пришли к выводу, что технология воспитания, с одной стороны, может рассматриваться как педагогическое средство, объединяющее определенные формы и методы воспитания, с другой стороны, она может составлять основу их реализации. Обоснуем данное утверждение.

Во-первых, воспитательная технология реализуется с помощью различных форм и методов воспитания. Так, **технологии целеполагания** и планирования предполагают проведение ученического собрания по коллективному целеполаганию и планированию, которое является формой воспитательной работы. В рамках этого собрания могут быть реализованы методы примера, создания воспитывающих ситуаций, «мозговой штурм», «защита проектов» и др. Технология организации проектной деятельности предусматривает применение на начальном этапе проекта методов беседы, постановки проблемной ситуации, создания ситуации творчества, «заключения договора» и др. Во-вторых, форма воспитания реализуется с использованием различных воспитательных технологий. При подготовке воспитательного мероприятия как формы воспитательной работы педагог может выбрать в качестве основной, например, технологию организации коллективной творческой деятельности или использовать сочетание игровых, тренинговых, дискуссионных технологий на разных этапах реализации данной формы. Проведение классного ученического собрания как формы воспитания и детского самоуправления может включать применение локальных воспитательных технологий – целеполагания, планирования, принятия решений, организации коллективных творческих дел и др.

В-третьих, метод или форму воспитания можно представить в виде воспитательной технологии. Например, дискуссия как метод обучения и воспитания, основанный на диалоговом способе взаимодействия участников образовательного процесса, может быть реализована несколькими вариантами алгоритмов (этапов) проведения (экспромтная дискуссия, оперативная дискуссия, дискуссия с предварительной подготовкой и др.), которые могут обеспечить, хотя и вероятно, достижение намеченных образовательных результатов. Аналогично любое воспитательное мероприятие, любой этап его проведения можно представить технологично, если применить ту или иную воспитательную технологию (игровую, кейс-технологию, организации рефлексивной деятельности и др.).

Таким образом, конкретное **педагогическое средство** может быть и формой, и методом, и технологией воспитания.

3. Технология педагогической поддержки (О. С. Газман)

Основные положения концепции педагогической поддержки были разработаны российским ученым-педагогом О. С. Газманом (1936–1996), который понимал педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [6]. По сути это совместная с учащимся деятельность по определению его целей, возможностей, интересов, путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Воспитание, согласно концепции О. С. Газмана, есть помощь учащемуся в его саморазвитии. Цель и основа содержания воспитания – базовая культура личности как оптимальный набор личностных качеств, свойств, ориентаций, позволяющий индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой и природой. Главным предметом воспитательной деятельности педагога является самоопределение личности учащегося в четырех важнейших сферах: человек, общество, природа, ноосфера. Для реализации этих теоретических положений О. С. Газман предложил осуществлять ряд целевых программ: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни». Коллеги и ученики О. С. Газмана (Т. В. Анохина, Н. Б. Крылова, С. Д. Поляков и др.) продолжили разработку концепции педагогической поддержки. Педагогическая поддержка рассматривается ими, во-первых, как элемент любого педагогического взаимодействия и сотрудничества, во-вторых, как важнейший принцип гуманистической (лично ориентированной) системы воспитания, в-третьих, как «мягкая педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [цит. по 4]. Гуманистическая ценность педагогической поддержки состоит в ориентации педагога на развитие мотивационно-смысловой сферы учащегося, творчески ищущего свое место в жизни. Учителю, реализующему технологию педагогической поддержки, важно понимать, что потребность такого поиска неявно присутствует у каждого ребенка как изначально заданная, но востребуется она только при педагогической поддержке (по С. В. Кульневичу).

В целом сущность деятельности педагогов, работающих в рамках технологии педагогической поддержки, заключается в оказании помощи учащемуся в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды. На это в частности указывает Н. Е. Щуркова, по определению которой «педагогическая поддержка – это сопутствующее процессу развития ребенка внимание к его способности разрешать личные проблемы и содействие активному напряжению физических и духовных сил в момент разрешения возникшей проблемы» [7, с. 100].

Последователи О. С. Газмана разработали и охарактеризовали механизм педагогической поддержки ребенка в решении его жизненно важных проблем. В технологическом аспекте педагогическая поддержка может быть представлена диагностическим, поисковым, договорным, деятельностным, рефлексивным этапами взаимосвязанной деятельности педагога и учащегося (таблица 22).

Таблица 22 – Этапы педагогической поддержки

Этапы деятельности педагога и ученика	Характеристика этапа (содержание деятельности педагога и ученика)
I этап (диагностический)	Фиксация факта, сигнала проблемности, диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим учащимся), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка
II этап (поисковый)	Организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»)
III этап (договорной)	Проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме
IV этап (деятельностный)	Действует сам ребенок, и действует педагог (одобрение действий ребенка, стимулирование его инициативы и действий, координация деятельности специалистов в школе и за ее пределами, безотлагательная помощь учащемуся)
V этап (рефлексивный)	Совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности

4. Технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова)

Российским педагогом Н. Е. Щурковой (1937–2021) разработано и описано большое количество локальных технологий, например, таких, как технологии педагогического требования, организации групповой деятельности, создания ситуации успеха, этической защиты и др. Эти технологии представляют собой совокупность профессиональных операций, которыми должен владеть педагог, чтобы использовать их как средство организации педагогического взаимодействия. В качестве примера охарактеризуем технологию педагогического требования. Согласно Н. Е. Щурковой, педагогическое требование – предъявление и раскрытие социальной и личностной значимости культурных норм жизни и обеспечение процесса реальной жизни ребенка на уровне современной культуры. Это, образно говоря, делегированное обществом и культурой полномочие, предоставленное педагогу с целью введения детей в контекст современной культуры и оснащения детей необходимым жизненным опытом и способностью сознательно выстраивать свое поведение в согласии с достижениями общечеловеческой культуры.

Содержанием педагогического требования является совокупность ценностных отношений человека к миру, позволяющих ему жить на уровне современной культуры [7]. В соответствии с такой трактовкой, решающее значение в технологии педагогического требования, согласно Н. Е. Щурковой, приобретает умение педагога

«распредмечивать предметно-вещную среду», выявляя человеческую сущность в неживых материальных объектах окружающей реальности, т. е. «за оболочкой предмета обнаруживать отношение». В этом случае операция ценностной интерпретации объекта окружающего мира обеспечивает реальное наполнение педагогического требования ценностно-отношенческим содержанием.

При предъявлении требований учащимся важно соблюдать следующие рекомендации, разработанные Н. Е. Щурковой. Во-первых, педагогу необходимо основательно продумать целесообразность требования. При этом надо исходить не из негативного – запрета на действие, а из позитивного – призыва к действию. Во-вторых, педагогическое требование должно принимать формы, соответствующие нормам культуры. Общими словесными формами (приемами) предъявления требования являются, по мысли Н. Е. Щурковой, просьба, совет, рекомендация, деловое распоряжение, приказ (перечислены в логике усиления меры внешнего принуждения). Форма приказа, как подчеркивает Н. Е. Щуркова, используется в экстремальных ситуациях или при угрозе оскорбления человеческого достоинства. «Просьба» же – форма универсальная и традиционная. Соответственно невербальными формами педагогического требования будут удивление, огорчение, пауза, гнев, отчаяние, отстранение.

Основу технологии предъявления требования составляют, согласно Н. Е. Щурковой, пять профессиональных правил (таблица 23).

Таблица 23 – Технологические правила предъявления педагогического требования

Правило	Примеры реализации правила	Возможные результаты выполнения правила	Индивидуальный смысл правила для ребенка
1. Требование должно быть доведено до логического конца: это означает, что в момент предъявления требования педагог держит в поле внимания каждого ребенка и не дает деятельности дальше развиваться, пока требование не будет исполнено каждым	Педагог просит приготовить учебный материал, чтобы приступить к работе над ним. Он фиксирует действия детей, и, когда замечает, что один ученик не исполнил просьбы, держит паузу, останавливая ход общего дела, прося рассеянного чуть ускорить действия	Уважительная рабочая тишина, правило одного голоса, подготовка к занятию до начала занятий, уважение и внимание к каждому говорящему, традиционный прием «Стоп! Я не понял» и др.	В ходе совместной с группой работы ребенок отстает от разворачивающейся логики деятельности, перестает понимать происходящее, не учится тому, чему в это время учатся другие дети
2. Требование должно иметь позитивный характер: предъявлять детям положительную программу деятельности на данный момент, не требовать от них чего-либо не делать. Исключение в процессе общей работы с детьми составляют только два негативных	Позитивность взаимодействия педагога и детей и педагогическую направленность на развитие физических и духовных сил ребенка отражают глаголы: «думать», «сравнивать», «оценивать», «делать», «решать», «выражать», «создать» и т. д. Педагог	Внимание друг к другу, работоспособность, серьезное отношение к учебе, уважительное отношение к содержанию занятий, чувство собственного достоинства и расположенность к преподавателю	Правило свидетельствует об уважительном отношении к каждому ребенку, отражает заботу педагога о его развитии, а не о послушании или исполнении воли педагога

<p>любят только два негативных требования: «Нельзя посягать на достоинство человека» и «Нельзя не работать»</p>	<p>жать», «создать» и т. п. Педагог не произносит негативных требований типа «не шумите», «не отвлекайтесь», «не подсказывайте». Вместо этого он, например, предлагает детям «вслушаться в интонации читающего стихи», «найти логическую связь предложенных задач», «уважать индивидуальность отвечающего и сравнивать его суждение с мнением собственным»</p>		
<p>3. Требование должно сопровождаться инструкцией, облегчающей выполнение социальной нормы действий или поведения</p>	<p>Предъявленное требование проходит профессиональное рассмотрение с позиции техники его исполнения: «Как легче?», «Как проще?», «Что главное при исполнении?», «С чего лучше начать?» Например, педагог говорит детям, что заучивать стихи легко, и предъявляет инструкцию, с помощью которой каждый ребенок легко выполнит учебное задание по заучиванию стихотворения. Или педагог объясняет детям, что можно повторять про себя слова человека, которого слушаешь, и тогда запоминаешь, что он сказал</p>	<p>Дети начинают понимать роль педагога для их собственной жизни. Они неосознанно переживают благодарность ко взрослому, избавившему их от унижения неудачника или неумехи</p>	<p>Детству, с его незнанием и неумением, неопытностью и несобранностью, нелегко и непросто выполнять необходимое в совместной деятельности с группой или в индивидуальной работе. Инструкция педагога раскрывает смысл требуемого или же указывает на самый легкий путь его выполнения, побуждая к исполнению</p>

<p>4. Требование должно быть доступным, соответствовать уровню развития детей: нужно уметь «не замечать» тех отступлений от норм культуры, которые в данный момент не могут быть исполнены</p>	<p>Временно педагог концентрирует внимание детей на чем-то ином, как если бы сейчас, занятый именно этим вопросом, он не заметил, не расслышал, не видел. Так, в первые дни работы с детьми учитель слышит, как они грубо обращаются друг к другу. Обращаясь к детям подчеркнуто уважительно, он как бы не замечает расхождений грубой реальности и культурных норм. Постепенно он помогает детям накопить некоторый опыт, терпеливо ожидая момента, когда они будут готовы исполнить требуемое</p>	<p>Доброжелательные взаимные отношения между педагогом и детьми, открытость и доверчивость со стороны детей, готовность исполнять необходимые нормы</p>	<p>Не форсируется процесс развития ребенка, дается время для образования ценностных отношений, в целом проявляется уважение к природе, индивидуальности ребенка</p>
<p>5. Форма предъявления требования предполагает переакцентирование внимания детей с общего требования на детали его выполнения так, чтобы содержащееся в требовании социальное принуждение было отодвинуто на периферию сознания и «сопротивление воспитанию» как естественное проявление процесса автономизации личности ребенка не препятствовало бы ребенку обрести опыт социально ценностного поведения</p>	<p>Внимание, направленное на детали исполнения необходимого, завуалирует внешнее давление извне, уменьшается «сопротивление воспитанию».</p> <p>Педагог говорит: «Надо навести порядок в комнате. Только, пожалуйста, будьте аккуратны, не испачкайте своего платья...» или «Пожалуйста, когда будете выходить, постарайтесь не задеть угол стола, он острый, и есть немало носителей синяков...»</p>	<p>Дети овладевают опытом социально ценностного поведения в ситуации свободного выбора, «не сопротивляясь воспитанию»</p>	<p>Осуществляется интерпретация ситуации именно как свободного выбора разумного человека, понимающего то, что «само собою разумеется». Акцент на деталях является выражением заботы о легкости и безопасности исполнения того, что требуется</p>

Технология педагогического требования, предложенная Н. Е. Щурковой, является гуманистической воспитательной технологией. Это подтверждается сопоставлением характеристик педагогического требования и отношения к ребенку, которое проявляют педагоги в момент предъявления требования (таблица 24). Нетрудно заметить, что в содержании технологии предъявления педагогического требования нашел отражение известный

принцип воспитания о «сочетании уважения к ребенку и разумной требовательности к нему», по сути совпадающий с высказыванием А. С. Макаренко: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему». Искусство педагога, как подчеркивает Н. Е. Щуркова, будет заключаться в том, чтобы реализовывать данные технологические правила, сохраняя уважительное, доброе «прикосновение» к ребенку и поддерживая его в преодолении трудностей усвоения культуры и саморегулирования самого себя.

Таблица 24 – Характеристики педагогического требования и отношение к ребенку в момент их предъявления

Характеристики педагогического требования с точки зрения организации деятельности ребенка	Какое отношение к ребенку проявляется в момент предъявления этого требования
1. Логически доведенное до конца	Забота о развитии каждого ребенка
2. Инструктивное	Уважение детства, незнания, неумения, неопытности ребенка
3. Позитивное	Забота о продуктивности деятельности
4. Доступное	Уважение индивидуальности детей
5. Переакцентированное на детали	Инструментовка свободы личности

5. Технология организации коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов)

Современная технология организации коллективной творческой деятельности, или технология воспитания социального творчества, является преемницей коммунарской методики (методики коллективного творческого воспитания), которая реализовывалась с конца 1950-х гг. в практике работы ряда внешкольных учреждений: Фрунзенской коммуны в Ленинграде (Санкт-Петербурге), лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок» и др. Создателем методики коммунарского воспитания является педагог, один из руководителей Фрунзенской коммуны, в последующем академик Российской академии образования, доктор педагогических наук И. П. Иванов (1925–1991). Суть этой методики заключается в такой организации «совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе, деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям» [цит. по 4].

Истоки коммунарской методики лежат в деятельности известных школ-коммун 20-х гг. XX в., прежде всего коммуны имени Ф. Э. Дзержинского, работой которой руководил А. С. Макаренко (1888–1939). В настоящее время эта методика продолжает быть востребованной и является одной из наиболее разработанных технологий воспитания. Вместе с тем она претерпела некоторые изменения в понимании **целей воспитания**, в содержании, формах, методах и приемах воспитания, сохранив при этом основные идеи.

Рассмотрим современную трактовку сущности и этапов технологии организации коллективной творческой деятельности. Основная цель данной воспитательной технологии – воспитать общественно-активную личность, способную к сотрудничеству с другими участниками коллективной деятельности, к индивидуальному и

коллективному творчеству. Сущность этой технологии заключается в такой организации взаимодействия педагогов и учащихся, при которой они вместе планируют, организуют и осуществляют, анализируют и рефлексуют совместную творческую деятельность. Исследователь коммунарской методики С. Д. Поляков выделил ее концептуальные идеи, которые актуальны и в современной технологии организации коллективной творческой деятельности (рисунок 48).

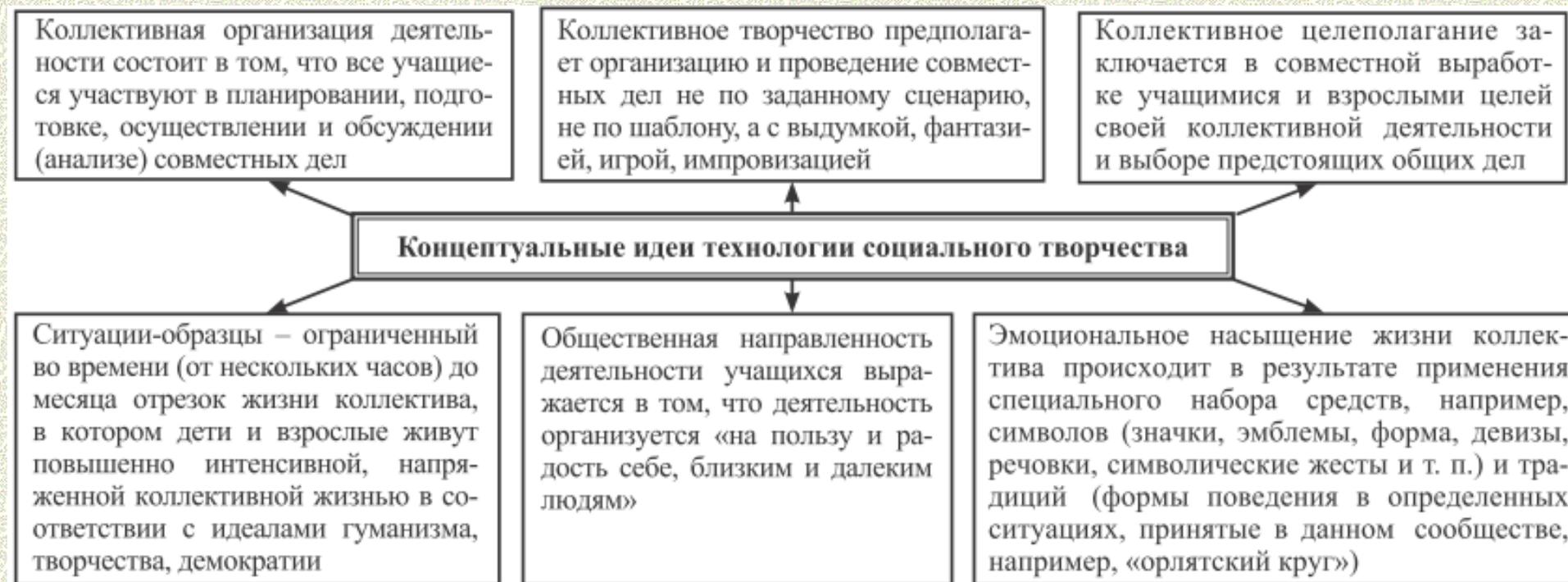


Рисунок 48 – Концептуальные идеи технологии организации коллективной творческой деятельности

Основной формой реализации технологии коллективного творческого воспитания является коллективное творческое дело (КТД). Главное его назначение – улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни. Организация КТД предусматривает шесть стадий, или этапов (по И. П. Иванову) (таблица 25).

Таблица 25 – Этапы организации КТД

Этапы организации КТД	Содержание работы
1. Предварительная работа педагогов и учащихся	<p>Накопление идей, выдвижение целей и задач, продумывание содержания деятельности, осознание роли конкретного дела в жизни детей и т. п. Педагог создает соответствующее настроение в коллективе, чтобы заинтересовать детей предстоящим делом. Для этого он использует методы беседы, игрового поиска, рекламы и др.</p>
2. Коллективное планирование	<p>Организуется обсуждение педагогом и детьми вопросов: «Что лучше сделать?», «Для кого?», «Когда?», «Где проводить?», «Кто будет участвовать?» и т. п. Это обсуждение может проводиться в творческих микрогруппах (5–7 человек) с использованием методов «мозгового штурма», аукциона идей, круга общения и др. Затем микрогруппы собираются на так называемый сбор-старт, в ходе которого обсуждаются содержание, способы подготовки и конкретная форма проведения дела. Каждая микрогруппа представляет свои предложения по его организации и проведению. Завершается этот этап созданием совета дела, в который каждая микрогруппа делегирует по одному человеку. Совет дела – инициативная группа, которая возглавит подготовку и организацию дела. Она разрабатывает сценарий дела, определяет задания микрогруппам по его реализации, распределяет поручения, то есть выполняет организаторские функции. Возглавляет совет дела педагог или кто-то из учащихся</p>
3. Коллективная подготовка дела	<p>Совет дела при поддержке педагога координирует работу микрогрупп, создает условия для реализации плана подготовки дела. Микрогруппы обсуждают задание, полученное от совета дела, и организуют работу по его выполнению. Педагогу важно обращать внимание на то, все ли дети включены в работу, насколько учтены их индивидуальные особенности, интересы и желания, какие взаимоотношения складываются между учащимися в ходе выполнения задания</p>
4. Проведение дела	<p>Итогом всей подготовительной работы микрогрупп и совета дела является сценарий (план) КТД, разработанный советом дела с учетом результатов выполнения заданий микрогруппами. Все участники выполняют роли, предусмотренные сценарием. От каждого участника ожидается активное участие в КТД. Педагог незаметно для детей направляет их, поддерживает у них уверенность в своих силах, создает ситуации успеха, регулирует настроение, поощряет творчество, помогает сгладить неудачу. В целом его позиция во время проведения дела может быть различной в зависимости от имеющегося у детей опыта коллективной творческой деятельности: прямое руководство проведением дела; участие в работе жюри; ведение одной из частей дела; выполнение роли «спасательной команды», если что-то не получается.</p> <p>Основными принципами проведения КТД являются (по С. С. Кашлеву): создание ситуаций успеха и творчества, импровизация, интеракция, организация мыследеятельности, смысловорчества, свобода выбора и т. д.</p>

5. Коллективный анализ, подведение итогов КТД	<p>Осуществляется в микрогруппах и затем на общем сборе коллектива. Этот этап способствует определению каждым участником личной и общественной значимости дела. Важно также, чтобы дети научились понимать причины своих успехов и неудач для того, чтобы уметь предвидеть их в будущем. Педагог помогает выработать конструктивное отношение к допущенным ошибкам, поощряет тех, кто способствовал общему успеху. Совет дела оценивает свою работу, отмечает, что удалось и кто этому способствовал, высказывает пожелания совету следующего дела. Вопросы для обсуждения могут быть такими: «Что получилось хорошо? Почему?», «Что не удалось осуществить? Почему?», «Что надо учесть в будущем?», «Было ли дело полезно тебе и другим?», «Что больше всего понравилось в подготовке и проведении дела?», «Что бы ты хотел пожелать другим и себе?» и т. п.</p> <p>Методами включения учащихся в этот этап могут быть, например, групповая дискуссия, анкета-газета, разговор в кругу, а также методы рефлексии («заверши фразу», «ключевое слово», «цепочка пожеланий», «рефлексивная мишень» и др.)</p>
6. Последействие КТД	<p>Заключается в том, что осознание педагогом и учащимися общих выводов по итогам осуществленного КТД перерастает в этап осуществления тех предложений, которые были высказаны на итоговом сборе коллектива. Намечается программа последовательных действий, задумываются новые КТД</p>

В педагогической литературе определены условия проведения КТД (рисунок 49).



Рисунок 49 – Условия проведения КТД

Конкретные формы КТД разнообразны. И. П. Ивановым составлена энциклопедия КТД. Предложены (С. Д. Поляков и др.) также следующие схемы (типы форм КТД): «путешествие», ролевая игра («пресс-

конференция»), «защита» (проект), «эстафета» (турнир, ринг, устный журнал), «бой» (КВН, интеллектуальный хоккей).

6. Активные методы и формы воспитания, технологические этапы их реализации

К современным активным методам и формам воспитания относятся коллективные творческие дела, проекты социальной направленности, тематические недели, конференции, круглые столы, ток-шоу, дебаты, квесты, аукционы, тренинги, фестивали и др. Для их проектирования и проведения педагогу необходимо решить проблему активизации деятельности учащихся в ходе их воспитания и в целом организации их воспитывающей деятельности [4]. Активизация деятельности учащихся в ходе воспитательной работы представляет собой целенаправленную деятельность педагога (классного руководителя) по разработке и применению такого содержания, методов, форм, средств воспитания, которые способствуют повышению мотивации, интереса, творческой активности и самостоятельности учащихся при осуществлении тех или иных видов воспитывающей деятельности.

Особенностями активных методов и форм воспитания являются: групповая форма организации работы участников; практическая направленность **деятельности** участников; творческий характер деятельности; игровой, интерактивный характер образовательного процесса; включение в работу разнообразных коммуникаций, диалога и полилога; использование знаний и опыта обучающихся; эмоционально-ценностный характер взаимодействия; рефлексия состоявшегося взаимодействия его участниками и др. Интерактивность (с англ. – *interact*, т. е. *inter* – взаимный, *act* – действовать) – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Активность педагога уступает место активности обучающихся, педагог создает условия для их инициативы. Учащийся – активный участник **образовательного процесса**, его опыт – основа его деятельности. Педагог побуждает участников к самостоятельному поиску решения проблем, выполняя при этом функции консультанта, куратора, фасилитатора, тьютора, сотрудника.

Активные (интерактивные) методы и формы воспитания подразделяются на дискуссионные, игровые, тренинговые. В качестве примера активной формы воспитания рассмотрим тренинг, а также кратко охарактеризуем технологические этапы его реализации. Тренинг (от англ. *training* – тренировка) представляет собой специальную систематическую тренировку, обучение по заранее отработанной методике, формирование и совершенствование умений, навыков, их комбинаций и др. Тренинг как один из методов практической психологии используется в психокоррекции, в обучении детей и взрослых. Педагоги активно применяют тренинг как форму воспитания и профессиональной подготовки. В формате тренингов обычно реализуется комплекс методов, направленных на поиск оптимальных путей разрешения проблем, выработку эффективного сценария делового или личностного взаимодействия, вовлечение участников в продуктивную коммуникацию. При этом могут применяться активные методы обучения и воспитания («мозговой штурм», ролевая игра, инсценировка, кейс-технологии, имитационные игры, дебаты, управляемые дискуссии и др.).

В практике распространены тренинги социальных навыков, общения, прогнозирования поведения, выработки

стрессоустойчивости, а также тренинги лидерства, коллективного принятия решений, формирования команды и др. Воспитательные тренинги являются разновидностями вышеназванных. Воспитательный тренинг – это **форма воспитания**, в ходе которой учащиеся осваивают опыт эмоционально-ценностных отношений к себе, людям, природе, труду, учебной деятельности и овладевают соответствующими компетенциями (метапредметными, личностными и др.). Примеры воспитательных тренингов: тренинг нравственного саморазвития, тренинг-школа «Азбука поведения», этический тренинг «Сумей сказать «нет»», тренинг «Искусство взаимопонимания», тренинг делового общения, правовой тренинг, «Как выбрать профессию?», «Основы тайм-менеджмента».

Назовем **принципы** организации воспитательных тренингов.

- Максимальное вовлечение участников в активную деятельность на занятии.
- Развитие мотивации к активному участию, интереса к различным видам деятельности, предлагаемым на тренинге.
- Создание эмоционально-комфортной психологической атмосферы, основанной на занимательности и увлеченности учащихся.
- Поддержка творческого подхода, множественности мнений и решений.
- Направленность на развитие коммуникативной стороны общения как условие обеспечения взаимопонимания, активности, позитивного эмоционального состояния во время тренинга.

В аспекте содержания материалы тренинга должны удовлетворять следующим требованиям: содержать сведения, углубляющие знания и служащие основой организации ценностно-ориентационной деятельности учащихся; содержать проблемные вопросы, требовать углубленной работы над ними и обдумывания; включать разноуровневые задания (относительно простые и повышенной сложности); предлагать задания, информацию, активизирующие интерес к теме занятия, эмоционально-волевою сферу учащихся.

Взаимодействие в ходе тренинга строится на основе постановки и выполнения упражнений различного типа. При этом тренинговые упражнения в зависимости от их основной функции подразделяются на следующие виды: «индикаторы» – упражнения, побуждающие активность, интерес; репродуктивные – упражнения, требующие воспроизведения знаний, умений; поисковые, проблемные – упражнения, ставящие в ситуацию поиска, решения проблем; творческие – упражнения, направленные на включение в творческую деятельность.

Алгоритм работы на тренинге представлен этапами: 1) сообщение правил работы; 2) активизация мыслительной деятельности и группового взаимодействия; 3) основная часть (собственно тренинг); 4) организация **рефлексивной деятельности**. Каждый этап, с учетом его специфики, осуществляется через постановку перед участниками определенных задач; организацию их деятельности с помощью системы заданий, упражнений; использование определенных материалов (текстов, информационных листов, рисунков, видеозарисовок, фотографий, музыкальных записей и др.). Постановка правил работы может осуществляться ведущим или быть результатом коллективного обсуждения участников.

Активизация группового взаимодействия необходима для создания благоприятной, доброжелательной атмосферы во время занятия (каждый чувствует себя свободно, не боится высказать свое мнение, ощущает

поддержку участников). На этом этапе используются психотехнические, интеллектуальные и иные игры, позволяющие вызвать у участников тренинга определенный настрой, «запустить» психические познавательные процессы, способствовать самопознанию и др. На основном этапе тренинга коллективная работа чередуется с работой в парах и индивидуальной работой, задания теоретического характера – с практическими заданиями, репродуктивные задания – с поисковыми и творческими заданиями. Отдельным заданиям необходимо придавать «личностную» окраску для того, чтобы участники могли «пропустить материал через себя», найти личностный смысл, актуализировать собственный опыт, выразить свою авторскую позицию.

Методами работы на тренинге могут быть беседа, дискуссия, постановка проблемы, анализ конкретных случаев, ролевая игра, практические упражнения, мини-презентации, самостоятельная работа, работа с литературными источниками и др. Заключительный этап тренинга обычно организуется как рефлексивная деятельность учащихся. Рефлексируют занятие в познавательном, развивающем, воспитательном и иных аспектах.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите понятие «воспитательная система».
2. Воспользуйтесь **источником 4** из списка рекомендуемой литературы и проанализируйте опыт создания воспитательных систем в одной из авторских школ (А. С. Макаренко, В. А. Караковский, А. А. Захаренко и др.).
3. Почему понятие «технология» применяется в теории воспитания в нестрогом смысле? Дайте современную трактовку понятия «воспитательная технология».
4. Раскройте сущностные характеристики технологий воспитания. Какие уровни понятия «воспитательная технология» выделены в теории воспитания? Приведите примеры.
5. Осуществите классификацию воспитательных технологий по разным основаниям.
6. Назовите признаки гуманистических (человеко-ориентированных) воспитательных технологий. Каковы основные условия их эффективного применения?
7. Установите связи между понятиями «технология воспитания», «метод воспитания», «форма воспитания». Приведите примеры, иллюстрирующие соотношение этих понятий.
8. Охарактеризуйте технологии: а) педагогической поддержки (О. С. Газман); б) педагогического требования (Н. Е. Щуркова). Являются ли они гуманистическими воспитательными технологиями? Ответ обоснуйте.
9. Какова современная трактовка технологии организации коллективной творческой деятельности? Раскройте концептуальные идеи данной технологии.
10. Опишите этапы организации коллективного творческого дела. Определите условия организации КТД.
11. Дайте краткую общую характеристику активных методов и форм воспитания. Приведите примеры таких методов и форм. Назовите этапы их реализации.
12. При подготовке к практическим занятиям по теме 8 осуществите проектирование воспитательных мероприятий с учащимися с применением одной из воспитательных технологий, охарактеризованных при изучении

Рекомендуемая литература

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – 402 с.
 2. Методика воспитательной работы / Л. А. Байкова [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – С. 19–40, 92–105.
 3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Темы 11, 12, 13. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
 4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик; под общей ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 6, 7, 11.
 5. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
 6. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Сфера, 2003. – 160 с.
 7. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
-

Тема 9. ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Без научного предвидения воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель – в неграмотного няньку. Нужно научно предвидеть – в этом суть культуры педагогического процесса.

В. А. Сухомлинский

Требования к компетентности по теме:

- знать нормативные и правовые основы планирования и организации воспитательной работы в учреждениях образования;
- раскрывать содержание основных направлений воспитания в Республике Беларусь в соответствии с программно-планирующей документацией воспитания;
- понимать и содержательно интерпретировать технологические аспекты воспитательной работы в учреждении образования;
- проектировать (планировать) применение и сочетание методов, средств, форм, технологий воспитания в различных видах педагогического взаимодействия педагога (классного руководителя) и учащихся;
- владеть первоначальным опытом проектирования (планирования) воспитательных мероприятий и дел с учащимися.

Основные вопросы

1. Нормативные и правовые основы планирования и организации воспитательной работы в учреждениях образования.
2. Планирование воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования.
3. Планирование работы классного руководителя с родителями учащихся.
4. Проектирование (разработка сценариев) воспитательных мероприятий в ученическом коллективе.

Рекомендуемая литература

1. **Нормативные и правовые основы планирования и организации воспитательной работы в учреждениях образования**

Общечеловеческие, гуманистические ценности, культурные и духовные традиции белорусского народа, государственная идеология в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) являются основой содержания **воспитательной работы** и ее планирования в учреждениях образования. Основными требованиями к содержанию воспитания и, следовательно, к его планированию являются: соответствие содержания, форм и **методов воспитания** цели и задачам воспитания; преемственность, непрерывность и последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности.

В Кодексе (статья 17) обозначены основные составляющие **воспитания**:

- идеологическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся знаний основ государственной идеологии, а также ценностей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;
- гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры;
- духовно-нравственное воспитание, направленное на приобщение обучающихся к общечеловеческим и гуманистическим ценностям, формирование нравственной культуры;
- эстетическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;
- поликультурное воспитание, направленное на формирование у обучающихся толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий;
- семейное и гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающихся ответственного отношения к семье, браку, воспитанию детей, осознанных представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в соответствии с традиционными ценностями белорусского общества;
- трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание обучающимися труда как личностной и социальной ценности, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору;
- экономическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся экономической культуры личности;
- воспитание, направленное на формирование у обучающихся бережного отношения к окружающей среде и природопользованию;
- воспитание психологической культуры, направленное на развитие, саморазвитие и самореализацию личности обучающихся;
- воспитание физической культуры, физическое совершенствование;
- формирование у обучающихся умений и навыков здорового образа жизни, осознания значимости здоровья как ценности и важности его сохранения;
- воспитание культуры безопасности жизнедеятельности, направленное на формирование у обучающихся

безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности;

- воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у обучающихся ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время [3].

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (статья 87) программно-планирующую документацию воспитания составляют следующие документы. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определяет содержание воспитания и методологические подходы к воспитанию обучающихся; разрабатывается и утверждается Министерством образования. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определяет основные направления воспитания обучающихся и мероприятия по их реализации. Данный документ разрабатывается сроком на пять лет и утверждается Министерством образования. Комплексная программа воспитания детей и учащейся молодежи разрабатывается на основе вышеназванных документов на областном (города Минска), районном (городском) уровнях сроком на пять лет и утверждается соответствующим местным исполнительным и распорядительным органом.

Программы воспитания учреждений образования составляются в учреждениях образования сроком на пять лет. Они определяют цели, задачи, основные направления, формы и методы воспитания в учреждении образования с учетом особенностей, потребностей и интересов обучающихся. Программа воспитания учреждения образования утверждается его руководителем. План воспитательной работы учреждения образования разрабатывается в учреждении образования на текущий учебный год и устанавливает мероприятия по реализации основных направлений воспитания обучающихся, сроки, место их проведения, участников, лиц, ответственных за их проведение, и утверждается руководителем учреждения образования.

Воспитательная работа с детьми и молодежью является объектом пристального внимания государства. Министерством образования Республики Беларусь в 2015 г. утверждена «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» [4] (далее – Концепция). В ней раскрываются цели и задачи, содержание, формы, методы и средства воспитания в современных условиях. Концепция определяет методологические подходы к процессу воспитания, основные направления воспитания детей и учащейся молодежи, базирующиеся на принципах непрерывности и преемственности образовательной деятельности и составляющие систему воспитания в нашей стране. Этот документ устанавливает приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота. В Концепции также указывается, что содержание воспитания отражает интересы личности, общества и государства. Согласно Концепции в процессе воспитания необходимо учитывать следующие требования к его организации: обеспечение качества воспитания; соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания; системность и единство педагогических требований; реализация лично ориентированного подхода; создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности; преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; профилактика противоправного поведения, поддержка детей, находящихся в социально опасном положении; педагогическая

поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив. В этом нормативном документе приводится характеристика основных направлений воспитания с учетом особенностей развития личности воспитанников в учреждениях дошкольного образования, а также обучающихся на разных ступенях общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. В содержании Концепции раскрываются сущность всех компонентов базовой культуры личности, а также условия, возрастная специфика, содержание воспитательной работы по их формированию.

На основе Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи разработана и реализуется «Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг.» (далее – Программа). Данная Программа определяет цель, основные направления воспитания обучающихся, а также содержит План мероприятий по реализации основных направлений воспитания обучающихся в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. и ожидаемые результаты реализации программы [6]. Реализация программы предусматривает решение следующих задач: идеологическое обеспечение процесса воспитания; оказание социально-педагогической поддержки и психологической помощи обучающимся; обновление содержания воспитания, оптимизация форм и методов воспитания с учетом новейших научных достижений в области воспитания и лучшего опыта воспитательной работы в учреждениях образования; повышение воспитательного потенциала шестого школьного дня, учебных и факультативных занятий, дополнительного образования детей и молодежи; информационное обеспечение воспитательной работы в учреждениях образования с учетом новейших достижений в области средств информатизации и **информационно-коммуникационных технологий**. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании (статья 95) Программа является основой для разработки Комплексной программы воспитания детей и учащейся молодежи на областном, районном (городском) уровнях, а также программы воспитательной работы учреждений образования.

2. Планирование воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования

Управление в учреждении общего среднего образования (образовательный, или педагогический, менеджмент) представляет собой взаимодействие участников **образовательного процесса**, направленное на его развитие, повышение эффективности и достижение оптимальных образовательных результатов. Субъектами управления в учреждениях общего среднего образования выступают руководители (директор, его заместители), педагоги, обучающиеся, их родители. Объектами управления в учреждении образования являются знания, умения, навыки, отношения, свойства, качества, **компетенции** обучающихся и самих педагогов. Педагогический менеджмент в учреждении общего среднего образования имеет разноуровневый характер и включает: управление деятельностью педагогического коллектива; управление деятельностью отдельных педагогов; управление деятельностью учащихся.

Образовательный менеджмент реализуется через систему последовательных, взаимосвязанных действий, или функций, основу которых составляют педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование [8]. Планирование, являясь функцией управления учреждением образования, реализуется с учетом требований научной обоснованности, целенаправленности, комплексности, оптимальности,

соответствия потребностям, специфическим особенностям учреждения образования и окружающей среды, преемственности, конкретности, реальности при имеющихся ресурсах и др. В ходе планирования прогнозируются и моделируются образы желаемого будущего состояния учреждения образования и результатов его работы; определяются средства достижения цели, их состав и логическая структура, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнители и их взаимодействие, сроки, содержание, методы, средства, формы предстоящей работы и ее промежуточные результаты; определяются стандарты деятельности, требования, критерии и показатели оценки; создаются условия для образовательной и управленческой деятельности. Все виды планов работы учреждения образования реализуются через такую функцию управления, как организация деятельности школы. Организация представляет собой деятельность управляющей системы по созданию, упорядочению определенной структуры организационных отношений в управляемой системе, необходимых для эффективного выполнения принимаемых управленческих решений (по Ю. А. Конаржевскому).

Заместитель директора по воспитательной работе непосредственно координирует и направляет идеологическую и воспитательную работу педагогических работников, в том числе учителей, выполняющих обязанности классных руководителей, педагогов-организаторов, педагогов-психологов, педагогов социальных, руководителя по военно-патриотическому воспитанию, педагогов дополнительного образования, работников библиотеки. Заместитель директора по воспитательной работе организует разработку программно-планирующей документации воспитания в учреждении общего среднего образования, текущее и перспективное планирование по направлению деятельности педагогов [5].

На основании программы воспитательной работы учреждения общего среднего образования, разработанной на пять лет, создается план воспитательной работы, являющийся разделом годового плана работы учреждения образования. В план воспитательной работы учреждения образования включаются значимые мероприятия по реализации основных направлений воспитания, в том числе в шестой школьный день и каникулярный период (с указанием сроков, места их проведения, участников и лиц, ответственных за проведение мероприятий). Планируются проведение акций, конкурсов, фестивалей, смотров и других мероприятий; реализация социально-значимых проектов, осуществление волонтерской деятельности; проведение физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий; осуществление взаимодействия с семьями учащихся, учреждениями дополнительного образования детей и молодежи, общественными организациями, объединениями, социумом; воспитательная работа в период каникул; мероприятия по профориентации учащихся и др.

На основании плана воспитательной работы учреждения образования разрабатываются планы работы классных руководителей, педагога-организатора, план физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий (на полугодие). Классный руководитель входит в структуру управления учреждением образования, является организатором воспитательной работы в первичных учебных коллективах (классах), взаимодействует с другими субъектами управления учреждением образования и воспитания учащихся. Основные функции деятельности классного руководителя определены в Инструкции о проведении воспитательной работы педагогическими работниками во внеучебное время с обучающимися [2]. В педагогических дисциплинах, изучающих теорию и

методику воспитания, охарактеризованы задачи, функции, система воспитательной работы классного руководителя, технологические аспекты его педагогической деятельности [1; 8; 9].

В рамках данной темы рассмотрим вопросы планирования воспитательной работы на уровне ученического коллектива (класса). План воспитательной работы на полугодие входит в перечень документов, обязательных для классного руководителя, наряду с классным журналом, социально-педагогической характеристикой класса, личными карточками и дневниками учащихся. Под планированием воспитательной работы понимают процесс совместной деятельности классного руководителя, учащихся и их законных представителей по определению целей, содержания, методов и форм организации воспитательного процесса в **ученическом коллективе**. План – заранее намеченная система мероприятий или дел, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных (по Н. И. Дереклеевой). Опорными документами для составления плана воспитательной работы классного руководителя являются нормативные и правовые документы, относящиеся к программно-планирующей документации воспитания.

В педагогической литературе определены принципы (рисунок 50) и этапы (рисунок 51) планирования воспитательной работы классным руководителем.



Рисунок 50 – Принципы планирования воспитательной работы

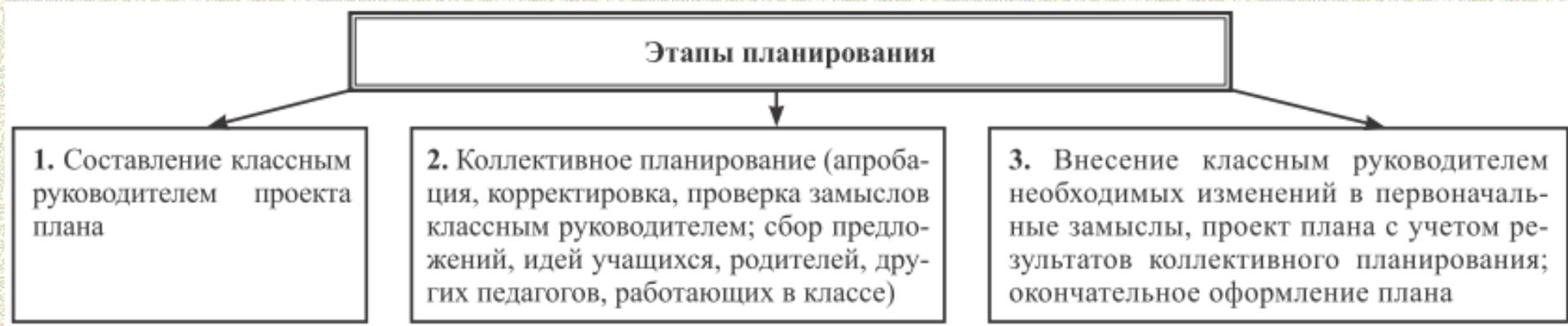


Рисунок 51 – Этапы планирования воспитательной работы классного руководителя

Планирование воспитательной работы в ученическом коллективе должно быть увлекательным для учащихся и реализовываться в разных формах, например, «разведка полезных дел» (для младших школьников), «мозговой штурм» (для подростков), «защита проектов плана», «аукцион полезных дел» (для старшеклассников). Родительский коллектив, участвуя в планировании, продумывает воспитательные дела и мероприятия, которые можно совместно подготовить и провести с детьми.

Деятельность классного руководителя по составлению плана воспитательной работы в целом включает: изучение актуальных нормативных и правовых документов из перечня программно-планирующей документации воспитания, инструктивно-методических писем, методических рекомендаций, психолого-педагогической литературы, передового опыта, в том числе опыта своих коллег; согласование с другими существующими в учреждении образования планами работы с учащимися; педагогическую диагностику актуального уровня воспитанности учащихся класса; составление характеристики ученической группы; формулировку целей и задач воспитательной работы; отбор видов и форм организации воспитывающей деятельности обучающихся. В результате классный руководитель определяет содержание и различные формы воспитательной работы с учащимися в соответствии с поставленными целями и задачами воспитания и требованиями, предъявляемыми к плану воспитательной работы.

Скоординировав свои предложения с предложениями детей и их родителей, классный руководитель оформляет план воспитательной работы с учащимися (на полугодие, учебный год). Структура плана воспитательной работы классного руководителя обычно содержит: анализ воспитательной работы за предыдущий учебный год; цель и задачи воспитательной работы на текущий учебный год; мероприятия по реализации основных направлений воспитания на полугодие, в том числе в шестой школьный день и каникулярный период; сроки, место их проведения; указание участников мероприятий и лиц, ответственных за проведение мероприятий [5].

План воспитательной работы классного руководителя отражает взаимодействие с педагогом-организатором, специалистами по оказанию социально-педагогической поддержки и оказанию психологической помощи учащимся, руководителем по военно-патриотическому воспитанию, работниками библиотеки, органами ученического

самоуправления учреждения образования, законными представителями учащихся и др.

По завершении учебного года **воспитательная работа** классного руководителя, проведенная в соответствии с планом, становится предметом аналитической деятельности. Анализ воспитательной работы за прошедший учебный год, проведенный с учетом результатов педагогической диагностики, позволяет наметить целевые ориентиры и становится основой планирования воспитательной работы (по полугодиям) в следующем учебном году.

3. Планирование работы классного руководителя с родителями учащихся

Планирование и организация взаимодействия учреждений общего среднего образования с родителями или другими законными представителями (усыновителями, опекунами и др.) учащихся – важная составляющая воспитательной деятельности классных руководителей. В ходе такого взаимодействия осуществляется согласование задач, содержания, форм и методов воспитания в семье и учреждении образования. Работа классного руководителя с семьями учащихся направлена на обеспечение комфортных условий жизни детей, сохранения их физического и психического здоровья, создание условий для разностороннего развития и воспитания, успешной самореализации и личностного роста, формирования положительной мотивации к **учебной деятельности**, организацию обучения и **воспитания** с учетом индивидуальных образовательных потребностей, своевременное выявление проблем семейного воспитания. Взаимодействие с семьей учащихся должно быть системным, основанным на педагогической диагностике детско-родительских отношений, включать работу по коррекции затруднений и нарушений в семейном воспитании. Содержание работы педагогов с родителями включает три основных направления: психолого-педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры; включение родителей в **образовательный процесс**; участие родителей в управлении учреждением образования. Каждое из указанных направлений планируется и реализуется через систему видов и форм деятельности (таблица 26).

Таблица 26 – Направления и формы взаимодействия учреждений образования и семьи в воспитании учащихся

Психолого-педагогическое просвещение родителей	Включение родителей в образовательный процесс	Участие родителей в управлении учреждением образования
«Родительский университет». Лекции, семинары, практикумы. Конференции. Открытые уроки и внеклассные мероприятия. Индивидуальные и тематические консультации. Творческие группы, группы по интересам.	Дни творчества детей и родителей, совместные творческие дела. Открытые уроки и внеклассные мероприятия. Организация кружков, секций, клубов. Помощь в организации и проведении внеклассных дел. Помощь в укреплении материально-технической базы класса и учреждения образования. Шефская помощь трудным подросткам, неблагополучным	Участие в работе родительского комитета. Участие в работе совета учреждения образования, попечительского совета и др.

Родительские собрания. Тренинги и др.	семьям. Родительский патруль во время проведения вечеров отдыха и др.	
--	---	--

В рамках указанных направлений планируются организация работы с семьями учащихся, требующими особого педагогического внимания, изучение и коррекция детско-родительских отношений, консультирование законных представителей; проведение мероприятий с семьей в рамках шестого школьного дня; мероприятия, акции, музыкальные и конкурсные программы, тематические вечера, посвященные Республиканским Дням матери и отца, Неделе семьи (Международному дню семьи) и другим праздничным и памятным датам; проведение родительских конференций, мероприятий республиканского проекта «Родительский университет» и др. [5].

Назовем и кратко охарактеризуем наиболее распространенные в педагогической практике групповые и индивидуальные формы работы классного руководителя и школы с родителями. Основной из них является родительское собрание – такая форма работы с родителями, в ходе которой обсуждаются задачи воспитательной работы, ее планирование, намечаются пути сотрудничества семьи и школы, анализируются и подводятся итоги работы. Классные родительские собрания проводятся не реже, чем раз в четверть. Они посвящены обычно решению актуальных педагогических проблем. Виды родительских собраний разнообразны: организационные, тематические, итоговые и др. Тематика собраний составляется классным руководителем и обсуждается родительским комитетом. Главными показателями эффективности родительских собраний являются: активное участие в них родителей, атмосфера заинтересованного обсуждения поставленных вопросов, обмен опытом, ответы на вопросы, советы и рекомендации.

Лекция – форма психолого-педагогического просвещения родителей, в ходе которой раскрывается сущность той или иной проблемы **обучения** или воспитания, описываются закономерности психического и физического развития ребенка, анализируется опыт семейного воспитания и т. д. Важно, чтобы тематика лекций была актуальной, разнообразной, интересной для родителей.

Конференция также является формой педагогического просвещения родителей. Она предусматривает расширение, углубление и закрепление знаний родителей о воспитании детей. Конференции могут быть научно-практическими, теоретическими, читательскими, по обмену опытом, конференциями отцов или матерей. Проводятся обычно раз в год и предполагают выступление по определенной теме не только педагогов, но и самих родителей.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей и составления проблемных вопросов, касающихся воспитания детей. На вопросы родителей отвечают педагоги и другие приглашенные специалисты. Практикум представляет собой форму развития умений родителей в области воспитания детей, а также эффективного решения возникающих в ходе семейного воспитания педагогических проблем. В процессе практических занятий родителям предлагается, например, найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая может возникнуть во взаимоотношениях родителей и детей, родителей и учреждения образования.

Открытые уроки (внеклассные мероприятия) организуются с целью ознакомления родителей с **учебными программами по предметам**, методикой преподавания, требованиями учителей. Они дают возможность родителям

лучше узнать своих детей, наблюдая за их деятельностью. Индивидуальные (тематические) консультации – одна из форм межличностного взаимодействия педагога с родителями, в процессе которой родители получают реальное представление об учебной деятельности и поведении ребенка в школе, а педагог – необходимые ему сведения для более глубокого понимания проблем ученика. Эффективной формой индивидуальной работы классного руководителя с родителями является посещение семьи, которое осуществляется обязательно по приглашению. Педагог знакомится с условиями жизни ученика, информирует родителей об успехах ребенка, беседует с ними о его характере, интересах и т. п., дает советы и рекомендации родителям по воспитанию ребенка. Иногда классный руководитель прибегает к переписке с родителями как к письменной форме их информирования об успехах детей, извещения о предстоящей деятельности в школе, поздравления с праздниками и т. п. Педагогические поручения предполагают непосредственную работу родителей с учащимися класса, например, руководство кружком по интересам, содействие в проведении экскурсий, спортивных мероприятий, участие в решении хозяйственных и других вопросов.

Родительский комитет класса является одной из форм сотрудничества классного руководителя с группой наиболее инициативных родителей. Совместно с классным руководителем и под его руководством родительский комитет планирует, осуществляет, анализирует работу по педагогическому просвещению родителей, их вовлечению в образовательный процесс и в управление учреждением образования.

Республиканский проект «Родительский университет» является в настоящее время важным направлением взаимодействия школы, семьи и социума. Целью данного проекта является повышение педагогической и психологической культуры родителей, формирование ответственного, позитивного родительства. В рамках проекта в учреждениях образования реализуется система занятий (тематических родительских собраний) и консультаций. Занятия в «Родительском университете» проводятся один раз в четверть по программе Родительского университета, разработанной специалистами. Тематика занятий составлена с учетом образовательных запросов родителей и посвящена центральным проблемам воспитания с учетом закономерностей развития ребенка в разные возрастные периоды: «Мой ребенок – младший школьник», «Мой ребенок – подросток», «Мой ребенок – старшеклассник». Программой предусмотрено использование традиционных (очных) и дистанционных форм проведения занятий. Среди рекомендуемых форм и методов – практикум, семинар-практикум, лекция, беседа, мастер-класс, круглый стол, дискуссия, форум, вебинар, конференция, психологический тренинг, ролевая игра, моделирование, анализ ситуаций и др. Дистанционное взаимодействие предполагает возможность проведения родительского собрания, вебинара, веб-форума, интернет-конференции, консультации в режиме онлайн посредством использования программ Zoom, Teams, Skype и др., а также блогов, групп в соцсетях, мессенджеров и др. [7].

4. Проектирование (разработка сценариев) воспитательных мероприятий в ученическом коллективе

Формы воспитания осуществляются во внеурочной воспитательной работе классными руководителями или другими педагогами. Чаще всего они проводятся в формате классных часов или общешкольных мероприятий.

Направления воспитательной работы и соответствующие им формы воспитательной работы, которые становятся объектом проектировочной деятельности педагогов, представлены в таблице 27.

Таблица 27 – Направления, содержание и формы воспитательной работы

Направления и содержание воспитательной работы	Формы воспитательной работы
<p>1. Идеологическое, гражданское, патриотическое воспитание</p> <p>Формирование, развитие и углубление знаний о сущности государственной идеологии, политической системы Республики Беларусь, осознание внешнеполитической и внутренней стратегии государства, формирование миро-воззрения, развитие и реализация активной личностной и гражданской позиции, овладение практическими умениями общественно-политической деятельности.</p> <p>Формирование, развитие и углубление знаний учащихся об истории своего Отечества, культурном наследии белорусского народа, его национальных особенностях; формирование уважения к прошлому и настоящему Родины, родному языку, традициям; воспитание бережного отношения к родной природе, культурным ценностям.</p> <p>Воспитание ответственности за развитие и процветание Отечества, поощрение трудовой и социальной активности учащейся молодежи. Формирование, развитие, углубление знаний учащихся о правовой системе Республики Беларусь, о правах и обязанностях гражданина, воспитание уважения к законам. Формирование умения пользоваться правами,</p>	<p>Информационный час, классный час.</p> <p>Встреча (с представителями органов госуправления, депутатами, военнослужащими, юристами, представителями правоохранительных органов, деятелями науки, культуры, спорта и др.).</p> <p>Пресс-конференция.</p> <p>Научно-практическая конференция.</p> <p>Круглый стол, философский стол.</p> <p>Тематическая выставка, стенгазета, радиопередача.</p> <p>Информационный стенд, веб-сайт.</p> <p>Дебаты, диспут, дискуссия.</p> <p>Устный журнал, рассказ-эстафета.</p> <p>Открытый микрофон, эстафета мнений.</p> <p>Деловая игра, ролевая игра, интеллектуальная игра.</p> <p>Конкурс политэрудитов, конкурс знатоков законов.</p> <p>Конкурс плакатов, творческих работ.</p> <p>Конкурс молодежных проектов.</p> <p>Акция в поддержку государственной политики.</p> <p>Урок мира, урок мужества, Вахта Памяти.</p> <p>Поисковая работа «Моя родословная», «История малой Родины».</p> <p>Экскурсия, путешествие по памятным местам, посещение музея, мемориального ком-плекса.</p> <p>Клуб, кружок, объединение патриотического направления, клуб правового просвещения молодежи.</p> <p>Шефство над школами-интернатами, детскими домами, участниками Великой Отечественной войны, семьями погибших военнослужащих.</p> <p>Ученическая бригада (различного профиля).</p>

соблюдать правовые нормы, быть нетерпимым к нарушению правопорядка.

Формирование информационного мировоззрения, умений противостоять негативным психологическим воздействиям при работе с информацией. Овладение умениями и навыками работы с информацией

2. Нравственное и эстетическое воспитание, воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности

Усвоение и осмысление учащимися нравственных норм, правил, принципов; формирование нравственных убеждений; обогащение эмоциональной сферы нравственными переживаниями и чувствами. Формирование умений и привычек нравственного поведения, культуры общения, помощь в определении цели, задач, направлений и средств самовоспитания. Формирование привычек поведения в соответствии с общечеловеческими нормами и принципами морали, умения противостоять негативному влиянию среды.

Формирование знаний об искусстве, национальной и мировой культуре, воспитание ценностного отношения к прекрасному; развитие эстетического вкуса, умений воспринимать произведения искусства и прекрасное в окружающей действительности. Воспитание потребности и способности вносить красоту в окружающую жизнь, в творческую деятельность, учение, труд, досуг, во взаимоотношения с людьми.

Волонтерский отряд, группа, добровольная дружина

Информационный час, классный час.

Встреча (с дизайнерами, модельерами, парикмахерами-стилистами).

Беседа, дискуссия, диспут.

Устный журнал, ток-шоу, турнир ораторов.

Круглый стол, философский стол.

Открытый микрофон, эстафета мнений, гостиная.

Пресс-конференция, ток-шоу.

Вечер вопросов и ответов.

Конкурс видеороликов, плакатов, газет, коллажей.

Обсуждение теле- и радиопередач, фильмов, статей периодической печати.

Тренинг, ролевая игра.

Поисково-ролевая игра «Человек и другие люди».

Клубы «Милосердие», «Забота».

Акция «Дом без одиночества».

Экскурсия в музей, картинную галерею, природу.

Посещение театра, кино, концерта.

Викторина, конкурс знатоков искусства.

Вечер, праздник, фестиваль, дискотека.

Театр-экспромт, театр моды.

Коллектив художественной самодеятельности, творческое объединение.

Выпуск журналов, газет, альбомов.

Оформление аудиторий, кабинетов, залов и других помещений учебного заведения.

Волонтерский отряд, группа

Формирование умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, организации оценочной и рефлексивной деятельности, формирование и развитие психологической компетентности, коммуникативных способностей и умений. Осознание своих особенностей, возможностей, назначения и места в жизни

3. Воспитание экологической культуры, культуры безопасной жизнедеятельности, формирование здорового образа жизни учащихся

Формирование, развитие экологических знаний, осознание самоценности природы, органической взаимосвязи человека и среды; формирование убеждения в необходимости личного участия в улучшении экологической обстановки, в защите природы. Воспитание экологически целесообразных потребностей. Формирование экологической компетентности. Развитие умений и навыков безопасной жизнедеятельности, необходимых в повседневной жизни, а также связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Формирование, развитие знаний о здоровом образе жизни, воспитание убежденности в необходимости укрепления своего здоровья, развитие умений и навыков здорового образа жизни. Формирование отрицательного отношения к вредным привычкам, обучение методике избавления от них. Формирование умений сохранять здоровье в процессе будущей профессиональной деятельности. Выбор и

Информационный час, классный час.

Встреча (с медицинскими работниками, спортсменами, юристами, людьми, ведущими здоровый образ жизни, и др.).

Беседа, дискуссия, диспут.

Научно-практическая конференция, пресс-конференция.

Круглый стол, эстафета мнений.

Открытый микрофон.

Выпуск бюллетеней, газет, плакатов, коллажей.

Конкурс, викторина, олимпиада.

Тренинг, ролевая игра, организационно-деятельностная игра.

Экскурсия в городские (районные) центры гигиены и эпидемиологии и др.

Поход по родному краю.

Профилактические медицинские осмотры учащихся.

Индивидуальная консультация.

Кружок, лаборатория, клуб.

Создание экологических троп, составление экологических карт территорий, карт схем малой родины.

Проект краеведческого маршрута «Мой край».

Экологический марафон.

Тематический вечер, дискотека, рок-концерт.

Праздник «День Земли», «День воды», «День птиц», «День леса», акция в защиту природы.

Благоустройство и озеленение территории, эколого-трудовая деятельность.

реализация приемлемых для личности здоровьесберегающих технологий. Понимание важности сохранения репродуктивного здоровья для создания полноценной семьи

Спортивная и физкультурно-оздоровительная секции

4. Трудовое, профессиональное, экономическое воспитание, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору

Формирование готовности к труду, стремления трудиться, ответственности за результаты труда; воспитание уважения к людям труда. Формирование трудовых умений, навыков, культуры умственного и физического труда. Осознание трудовой активности как условия личностной, социальной, профессиональной успешности. Развитие и становление трудолюбия, конкурентоспособности, бережливости, готовности к разумному сочетанию труда и отдыха, эстетизации труда.

Формирование экономических знаний. Воспитание нетерпимого отношения к бесхозяйственности, лени, безответственности в труде, нарушению трудовой дисциплины. Воспитание бережного отношения к общественному и личному достоянию, государственному имуществу

Информационный час, классный час.
Встреча (с руководителями предприятий, предпринимателями, учеными и др.).
Лекция, беседа, диспут.
Выпуск газет, оформление стендов, коллажей.
Тематическая экспозиция.
Тренинг, деловая игра, имитационная игра, проект.
Конкурс, викторина, агитбригада, аукцион профессиональных знаний, интеллектуальная игра.
Выставка «Мастер на все руки».
Ярмарка рационализаторских предложений.
Ремонт наглядных пособий, мебели, инвентаря.
Благоустройство помещений, территорий.
Трудовой десант, трудовой рейд, субботник.
Охрана и уход за памятниками культуры, могилами погибших воинов.
Дизайн-проект по озеленению города.
Конкурс «Оч. умелые ручки».
Ученическая бригада.
Праздник «День учителя», другие профессиональные праздники

5. Формирование семейно-бытовой и досуговой культуры личности, гендерное воспитание

Формирование знаний по истории семьи как части истории народа. Воспитание семейной чести, ответственности,

Информационный час, классный час.
Встреча со специалистами (врачами, юристами, работниками ЗАГСа и др.), с супружескими парами, многодетными семьями.
Беседа, дискуссия, диспут.

<p>потребности укрепления семейно-родственных отношений, традиций. Формирование мотивационной, социальной, нравственной, психологической готовности к вступлению в брак; понимание нравственных основ семейных отношений, закрепление гендерных ролей, формирование основ культуры родительства.</p> <p>Овладение опытом организации свободного времени. Формирование умения направлять свою досуговую деятельность на достижение лично и общественно значимых целей</p>	<p>Круглый стол, устный журнал, ток-шоу. Тематический вечер, КВН. Праздник «День матери», «День отца», «День семьи», «День семейных династий». Конкурс газет, плакатов, коллажей. Выставка фотографий. Психолого-педагогическая консультация. Посещение социального приюта, Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, социально-педагогического центра. Родительское собрание. Тренинг, ролевая игра, интеллектуальная игра. Конкурс эссе, проект. Гостиная, театр-экспромт, ярмарка, фестиваль. Клуб, кружок, студия, секция. Кинолекторий, экскурсия</p>
--	--

Разнообразие форм воспитательной работы и необходимость постоянного их обновления в образовательной практике ставят педагогов перед проблемой выбора форм воспитательной работы. Если методы и технологии воспитания чаще всего выбираются самим педагогом (задача педагога – проявить творческий подход и отобрать те, которые позволят успешно решить поставленные задачи в конкретной ситуации), то форма воспитательной деятельности по содержанию неповторима и в идеале «создается», разрабатывается педагогом, учащимися и другими участниками в процессе коллективного поиска и осмысления. При этом в теории и методике воспитания предлагаются два способа такой разработки [1]. Первый способ заключается в том, чтобы, выбрав известную форму воспитания, наполнить ее новым содержанием. Например, принимается решение о проведении конкурса или тематического вечера, а затем обсуждаются их тема и содержание. Второй способ разработки формы воспитания имеет обратную логику: за основу берется цель и содержательная идея и после этого осуществляется поиск формы организации и реализации выбранного содержания. К примеру, педагог и учащиеся решили обсудить проблему взаимоотношений в классе, а затем определили в качестве формы воспитания, например, дебаты или ролевую игру.

В целом при выборе средств воспитания и проектировании воспитательных мероприятий классному руководителю рекомендуется:

- учесть цели и задачи воспитания, которые определены на данный период работы (учебный год, полугодие, четверть и т. д.); каждое педагогическое средство, выбранное в дальнейшем для организации воспитательных мероприятий, должно способствовать решению поставленных целей и задач;
- определить планируемые результаты для отдельных групп учащихся;
- на основе задач и планируемых результатов определить ценностно-смысловые ориентиры, составляющие суть

содержания, основных видов деятельности детей;

- составить набор возможных средств воспитания, обеспечивающих реализацию намеченных задач и результатов, формирование ценностных ориентаций и опыта социального поведения детей с учетом: принципов воспитания, воспитанности, интересов, потребностей, возможностей детей, внешних условий (учреждения дополнительного образования, культурные центры, производственное окружение и др.), возможностей педагогов, родителей;

- организовать коллективный поиск средств с участниками деятельности на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы обогащения опыта детей новыми идеями, формами (через обращение к опыту других, изучение опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и др.), проверки подготовленных педагогом вариантов использования педагогических средств.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте планирование и организацию как функции управления учреждением образования.
2. Какие нормативные и правовые документы включены, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, в программно-планирующую документацию воспитания?
3. Назовите принципы планирования воспитательной работы классного руководителя.
4. Раскройте содержание традиционно выделяемых разделов плана воспитательной работы классного руководителя.
5. Представьте деятельность педагогов по планированию воспитательной работы во внеучебное время в виде алгоритма, выделив в этой работе последовательность этапов.
6. Определите направления, формы и методы взаимодействия педагогов учреждений образования с родителями учащихся.
7. Воспользуйтесь материалами [таблицы 27](#) и приведите примеры форм воспитательной работы, которые традиционно реализуются в учреждениях общего среднего образования. Какие формы воспитания применялись вашим классным руководителем?
8. При подготовке к практическим занятиям по теме 9 осуществите проектирование (разработайте план) воспитательной работы классного руководителя с группой учащихся (возраст учащихся, класс по выбору; форма планирования в соответствии с нормативными документами).
9. Предложите общий алгоритм разработки воспитательного мероприятия классным руководителем. При подготовке к практическим занятиям по теме 9 осуществите проектирование воспитательного мероприятия с учащимися (класс, направление и конкретная форма воспитательной работы по выбору).

Рекомендуемая литература

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. :

2. Инструкция о проведении воспитательной работы педагогическими работниками во внеучебное время с обучающимися : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 22 сентября 2022 г. № 332 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vospitanie.adu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 20.08.2024.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 № 154-З. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 20.08.2024.

4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vospitanie.adu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 20.08.2024.

5. Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году : инструктивно-методическое письмо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2023/imp/imp_2023_vosp.pdf. – Дата доступа: 20.08.2024.

6. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2024.

7. Родительский университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vospitanie.adu.by/roditelskij-universitet.html>. – Дата доступа: 20.08.2024.

8. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 20.08.2024.

9. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общей ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – 244 с.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Итоговые тестовые задания

Вариант 1

Вариант 2

Примерный перечень вопросов для подготовки к зачету

1. Сущность технологизации образовательного процесса.
2. Технологическая компетентность учителя.
3. Педагогическая технология: понятие, структура, признаки. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения (воспитания)».
4. Классификация педагогических технологий. Критерии технологичности образовательного процесса.
5. Основные составляющие педагогической технологии (целеполагание, прогнозирование результатов, проектирование содержания учебного материала, деятельности учителя и учащихся, разработка (отбор) и использование методов, средств обучения, диагностического инструментария, выделение этапов выполнения действий и операций в определенной последовательности, управление этапами деятельности, диагностика, оценка, рефлексия результатов).
6. Педагогическая диагностика: понятие, сущность, функции, технология.
7. Диагностический инструментарий учителя (с учетом специальности).
8. Диагностический инструментарий классного руководителя.
9. Авторские технологии в зарубежной школе (на примере Дальтон-технологии, технологии М. Монтессори).
10. Авторские технологии обучения в «педагогике сотрудничества» (на примере технологии В. Ф. Шаталова).
11. Авторские школы. Школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде). Школа самоопределения (А. Н. Тубельский).
12. Технологии лично ориентированного обучения: понятие, целевые ориентиры, принципы. Способы создания на уроке лично ориентированных образовательных ситуаций.
13. Понятие о развивающем обучении. Характеристика систем развивающего обучения, разработанных Л. В. Занковым, В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным.
14. Педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности и условие технологизации

образовательного процесса.

15. Деятельность учителя по проектированию урока. Общий алгоритм проектирования урока. Самоанализ урока по методике SWOT.

16. Технология проблемного обучения.

17. Технология проектного обучения.

18. Технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

19. Игровые и интерактивные технологии.

20. Технология на основе коллективной формы обучения (обучение в парах сменного состава, перекрестных группах).

21. Технология группового обучения (в малых группах).

22. Технология кооперативного обучения (обучение в сотрудничестве).

23. Технология «перевернутого обучения».

24. Технология дифференцированного обучения.

25. Технология модульного обучения.

26. Кейс-технология.

27. Информационно-коммуникационные технологии: понятие, применение в образовании.

28. Цифровая трансформация образовательного процесса.

29. Технологии мультимедийного сопровождения образовательного процесса.

30. Электронные системы управления обучением.

31. Технологии использования интернет-ресурсов в работе педагога.

32. Применение информационно-коммуникационных и цифровых технологий в воспитательной работе с учащимися.

33. Понятие о технологии воспитания как педагогическом средстве. Связь технологий воспитания с методами и формами воспитания.

34. Признаки лично-ориентированных воспитательных технологий. Условия эффективного применения воспитательных технологий.

35. Алгоритм выбора и проектирования педагогических средств (технологий, методов, форм воспитания) классным руководителем.

36. Технология педагогической поддержки (О. С. Газман).

37. Технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова).

38. Игровые технологии в воспитательном процессе.

39. Технология организации коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов): целевые ориентиры, концептуальные идеи. Виды и этапы организации КТД.

40. Методика формирования ученического коллектива. Сочетание педагогического руководства и самоуправления в формировании ученического коллектива.
 41. Целеполагание и планирование в работе классного руководителя.
 42. Формы воспитательной работы, их выбор и проектирование.
 43. Классный час как форма воспитательной работы классного руководителя с ученическим коллективом, его подготовка и проведение.
 44. Планирование работы классного руководителя с родителями учащихся.
-

Глоссарий

Активизация учебно-познавательной деятельности – целенаправленная деятельность учителя по разработке и применению таких методов, форм, средств, содержания обучения, которые способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности учащихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, их применении на практике.

Воспитание (компонент образовательного процесса) – специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе и результате которого осуществляются освоение ими общечеловеческих ценностей, личностного опыта, формирование у них культуры отношений к себе и окружающему миру, развитие их субъектности, индивидуальности.

Воспитательная работа – профессиональная деятельность педагогов учреждений образования, направленная на решение задач воспитания в процессе организации совместной деятельности педагогов и обучающихся.

Воспитательная среда – совокупность окружающих индивида социально ценностных условий и обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру.

Воспитательный коллектив – коллектив, созданный с целью реализации воспитательных и в целом образовательных задач, состоящий из двух взаимосвязанных, относительно самостоятельных – детского (ученического) и педагогического – коллективов.

Гибридное обучение – разновидность смешанного обучения, при которой варьируется соотношение присутственных (аудиторных) и онлайн-компонентов в зависимости от конкретных потребностей и целей обучения.

Деятельность – регулируемая сознанием (цели, мотивы) внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, порождаемая его потребностями.

Дидактика – раздел (отрасль) педагогической науки, изучающий теоретические основы обучения и его содержание.

Дистанционное обучение – обучение, характеризующееся удаленностью преподавателей и обучающихся друг от друга, в рамках которого интерактивное педагогическое взаимодействие осуществляется при помощи компьютерных телекоммуникаций; организуется как синхронно – преподаватель и обучающиеся взаимодействуют одновременно, так и асинхронно – учащиеся получают учебные материалы и выполняют задания в удобное для них время.

Дифференцированное обучение – обучение, в ходе которого учитываются типологические возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Игровые методы обучения и воспитания – способы организации деятельности обучающихся, направленной на воссоздание и усвоение ими общественного опыта в условных ситуациях и в доступной определенному возрасту форме.

Информатизация образования – использование ИКТ-систем, программного обеспечения, сетей и баз данных для организации образовательного процесса, управления данными, коммуникации и предоставления доступа к информации; предполагает внедрение ИКТ в образовательный процесс, создание электронных образовательных ресурсов и цифровых платформ для обучения и воспитания, использование компьютеров, интерактивных досок, программного обеспечения и онлайн-ресурсов для повышения эффективности обучения и воспитания.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – технологии, включающие использование компьютерных систем, программного обеспечения и сетей для сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации; под ИКТ понимают как сами устройства и оборудование (компьютеры, планшеты, мобильные телефоны, приставки, модемы, устройства носимой электроники, носители информации и др.) и обеспечиваемые их функционалом и программным обеспечением возможности, так и сеть Интернет (а также локальные сети) со всем многообразием сервисов (сайты, порталы, поисковые системы, хостинги, блоги, социальные сети, мессенджеры, нейросети и др.).

Информационный проект – проект, имеющий целью сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение, а также представление в виде рефератов, статей, докладов, фото- и видеоматериалов, таблиц, схем и т. п.

Исследовательский метод – метод организации самостоятельной поисковой, творческой деятельности обучающихся по решению новых для них проблем, нахождению новых способов решения или доказательств.

Исследовательский проект – проект, моделирующий ситуацию реального научного поиска, т. е. предполагающий доказательство актуальности темы исследования, формулирование проблемы, предмета исследования, определение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, проведение эксперимента, обсуждение и оформление результатов исследования.

Классификация педагогических технологий (обучения, воспитания) – разделение их на определенные группы или подгруппы по какому-либо признаку (основанию).

Коллектив – группа высокого уровня развития – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Компетентностный подход в образовании – методологический подход, который предписывает так организовать процесс образования, чтобы обучающиеся были нацелены на овладение компетенциями, а в содержании образования усиливались его ценностно-смысловой, практический, прикладной, межпредметный, профессионально ориентированный аспекты.

Компетентность – выраженная способность или подтвержденная готовность человека применять компетенции для решения социальных, личностных или профессиональных проблем; актуальное личностное качество, «компетенция в действии»; владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенция – требование к образовательной и (или) профессиональной подготовке обучающегося в виде

совокупности знаний, умений, опыта, системы ценностей и отношений, необходимых для решения теоретических, практических, профессиональных задач.

Компьютерные технологии обучения – технологии обучения, в которых главным средством подготовки и передачи информации обучающимся является компьютер.

Контроль (в обучении) – процедура проверки соответствия результатов учебной деятельности обучающегося требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в учебных программах по учебным предметам.

Личностно ориентированное обучение – тип обучения, целью которого является развитие сферы личностных функций обучающегося (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.), его индивидуальности.

Массовый открытый онлайн-курс (MOOK) – онлайн-образовательный курс, разработанный для массовой аудитории и доступный (обычно бесплатно) через Интернет со специализированной платформы.

Медиаурок – урок, на всех ключевых этапах которого системно, последовательно и эффективно применяется мультимедийное сопровождение.

Метод образовательного процесса (обучения, воспитания) – способ совместной деятельности педагога и обучающихся, направленный на решение задач обучения, воспитания, развития.

Метод проблемного изложения – метод, в рамках которого педагог ставит проблему и показывает пути ее научного или практического (экспериментального) решения.

Методика воспитательной работы – раздел теории воспитания, в рамках которого изучаются содержание, особенности, методы, средства, формы, технологические подходы к организации воспитательного процесса в различных педагогических системах.

Методы контроля в обучении – способы выявления (диагностики) образовательных результатов, учебных достижений обучающихся.

Мультимедиа – компьютерная технология, позволяющая использовать текст, графику, видео и мультимедиа в интерактивном режиме и тем самым расширяющая область применения компьютера в учебном процессе.

Навык – достаточно автоматизированный способ выполнения действий.

Наглядные методы обучения – методы обучения, при использовании которых основным источником информации выступает не слово, а различного рода объекты, явления, наглядные или технические средства.

Обучение (компонент образовательного процесса) – специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и обучающихся, в ходе и результате которого осуществляются освоение ими определенной системы знаний, овладение способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных

отношений к себе и окружающему миру.

Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) **метод обучения** – метод обучения, основное назначение и отличительная черта которого заключаются в организации усвоения учащимися знаний в «готовом» виде.

Онлайн-обучение – разновидность дистанционного обучения, которая осуществляется через Интернет, т. е. учащиеся получают доступ к учебным материалам, заданиям и обратной связи через онлайн-платформы и приложения; реализуется посредством видеолекций, вебинаров, интерактивных модулей, форумов обсуждений, виртуальных классов и др.

Отметка – результат процесса оценивания учебных достижений учащихся, его условно-формальное количественное выражение в баллах или в словесных формулах («зачтено», «не зачтено», «не аттестован (а)»).

Оценка (на уровне учебного предмета) – процесс, деятельность (действия) по установлению степени соответствия реально достигнутых учащимися результатов учебной деятельности основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в учебных программах по учебным предметам.

Педагогика – гуманитарная наука, которая изучает сущность, закономерности, тенденции развития образовательного процесса, разрабатывает содержание, методы, формы образовательного процесса, технологии его проектирования и осуществления, критерии качества и эффективности обучения и воспитания.

«Педагогика сотрудничества» – направление в образовательной теории и практике, основанное на уважении личности ученика и предполагающее равное партнерство учащихся и педагога в образовательном процессе, создание педагогом оптимальных условий для развития учащихся; представлена авторскими дидактическими идеями и технологиями обучения и воспитания, разработанными педагогами-новаторами.

Педагогическая диагностика – процесс изучения изменения состояния участников образовательного процесса, педагогической деятельности и педагогического взаимодействия.

Педагогическая ситуация – определенное состояние образовательного процесса, возникающее в результате взаимодействия педагогов и обучающихся в конкретный промежуток времени.

Педагогическая технология – совокупность последовательных научно обоснованных действий педагога и обучающихся, приводящих к наиболее эффективным, заранее запланированным образовательным результатам.

Педагогические программные средства (ППС) – компьютерные продукты и системы, специально разработанные или адаптированные для применения в обучении, отражающие содержание некоторой предметной области.

Педагогические средства (в узком значении) – материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления образовательного процесса.

Педагогические средства (в широком значении) – все то, что способствует достижению целей образования, в том числе деятельность преподавателя и обучающихся в процессе обучения и воспитания, учебная группа (ученический коллектив), содержание образования (учебного предмета), формы и методы обучения и воспитания, дидактические средства и др.

Педагогический мониторинг – система сбора, обработки, хранения и распространения информации о функционировании педагогической системы, обеспечивающая непрерывное отслеживание ее состояния, корректировку и прогнозирование ее развития.

Педагогический проект – система и структура действий педагогов и обучающихся, разработанные для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий.

Педагогический (образовательный) процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (педагогическое взаимодействие) с использованием средств обучения и воспитания (материально-технических и педагогических – методов, форм, технологий и др.) с целью освоения обучающимися социокультурного опыта, а также их развития и саморазвития.

Педагогическое взаимодействие – согласованная деятельность участников образовательного процесса по достижению совместных целей (результатов) образования, решению конкретных педагогических задач.

Педагогическое конструирование – дальнейшая детализация созданного педагогического проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками образовательного процесса.

Педагогическое моделирование – разработка целей и общей идеи создания педагогического объекта (системы, процесса, ситуации) через воспроизведение его некоторых характеристик на другом объекте – модели, специально созданной для его изучения.

Педагогическое прогнозирование – предвидение будущего вероятностного состояния объекта проектирования на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики актуального состояния этого объекта.

Педагогическое проектирование – практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике (инновационных) образовательных систем и видов педагогической деятельности; процесс создания и реализации педагогического проекта.

Практико-ориентированный (прикладной) проект – проект с четко обозначенным социально значимым результатом деятельности его участников.

Практические методы – способы организации практической деятельности учащихся в процессе обучения и воспитания.

Предметные методики (частные дидактики) – педагогические научные дисциплины, изучающие процессы обучения конкретным учебным предметам.

Преподавание – управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, помощь им в освоении знаний, овладении способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.

Принципы воспитания – наиболее общие (руководящие) положения, определяющие требования к содержанию, организации и осуществлению процесса воспитания.

Принципы обучения – наиболее общие (руководящие) положения, определяющие требования к содержанию, организации и осуществлению процесса обучения.

Проблемное обучение – вид обучения, который заключается в создании педагогом проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций обучающимися в процессе их совместной учебно-познавательной деятельности с педагогом; осуществляется при максимально возможной самостоятельности учащихся и под общим руководством педагога.

Программированное обучение – вид обучения, который осуществляется посредством индивидуальной и самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных (программированных) средств обучения; обеспечивает каждому обучающемуся возможность учиться в соответствии с индивидуальными особенностями.

Проектное обучение – обучение, которое осуществляется посредством совокупности проблемных, поисковых, исследовательских методов, позволяющих решить ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов решения, имеющих познавательную, теоретическую или практическую значимость.

Профессиональная педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности, основной целью которой является создание условий для обучения, воспитания, разностороннего развития обучающихся.

Развивающее обучение – тип обучения, целью которого являются общее развитие личности обучающегося, развитие его теоретического, критического, творческого мышления, умственных способностей, формирование учебной деятельности, коммуникативных, организационных, рефлексивных и иных умений.

Репродуктивный метод обучения – метод обучения, основным признаком которого являются воспроизведение и повторение учащимся способа деятельности по заданию педагога.

Рефлексия – обращенность познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические состояния и качества.

Рефлексия в образовательном процессе – процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и определения причин такого состояния.

Самообразование – освоение знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру в ходе самостоятельной учебно-познавательной и иной деятельности личности, которая сама устанавливает цели и задачи, отбирает содержание, средства, методы, формы этой деятельности и рефлексиирует ее результаты.

Самостоятельная работа учащихся – учебно-познавательная деятельность учащихся, которая осуществляется под руководством, но без непосредственного участия учителя.

Сетевые педагогические сообщества – сетевые объединения и онлайн-сообщества, в которых педагоги могут обмениваться знаниями, опытом и лучшими практиками, а также поддерживать профессиональное взаимодействие и рост; одна из новых форм организации самообразования учителей.

Словесные методы обучения – методы обучения, характеризующиеся тем, что педагог с помощью слова

сообщает (объясняет и т. п.) учебный материал, а обучающиеся его воспринимают и усваивают в основном с помощью слуха.

Смешанное обучение – комбинированная форма обучения, при которой учебный процесс состоит из так называемых присутственных занятий, проводимых в классе (аудитории) с участием преподавателя, и самостоятельных онлайн-активностей обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Содержание образования (обучения, воспитания) – педагогически адаптированная модель социокультурного опыта, которая включает в качестве компонентов когнитивный опыт, репродуктивный опыт, опыт творческой деятельности, личностный опыт, «компетентностный» опыт.

Средства воспитания (в узком смысле) – совокупность предметов материальной и духовной культуры, предназначенных для организации и осуществления воспитательного процесса.

Средства обучения (в узком смысле) – предметное обеспечение учебного процесса; предметы, которые в учебном процессе выполняют роль сенсомоторных стимулов, воздействующих на органы чувств учащихся и облегчающих им непосредственное или опосредованное познание мира.

Структура урока – внутреннее строение и последовательность отдельных этапов урока, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

Технические средства обучения (ТСО) – совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в образовательном процессе с целью его оптимизации для предъявления и обработки информации.

Технологии личностно ориентированного обучения – технологии обучения, основной идеей которых является создание благоприятных условий для развития сферы личностных функций, ценностно-смысловой сферы, индивидуальности обучающихся.

Технологии развивающего обучения – технологии обучения, основной идеей которых является создание благоприятных условий для развития различных видов мышления, умственного развития в целом, способов учебной деятельности, эмоционально-нравственной и деятельностно-практической сферы учащихся.

Технологический подход к обучению – подход к обучению, реализующий точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Технология группового обучения – технология обучения, основанная на структуре группового общения и делении учебной группы на малые группы для решения конкретных учебных задач под руководством обучающихся-консультантов или педагога.

Технология коллективного обучения – технология обучения, предполагающая организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся в парах сменного состава и соблюдение принципов взаимообучения, взаимоконтроля, самоуправляемости.

Технология осуществления образовательного процесса – совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их

активности, регулирования и корригирования хода образовательного процесса, его текущего контроля.

Технология педагогического целеполагания – система последовательных действий педагога и учащихся, направленных на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся.

Технология проектирования урока – определение модели или схемы урока, плана, этапов действий учителя и учащихся, выполнение которых приведет к определенным образовательным результатам.

Умение – способность осознанно выполнять определенное действие, способ успешного его выполнения.

Урок – единица образовательного процесса, основная конкретная форма обучения, ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, учебной программой по учебному предмету и планом (технологической картой).

Учебная деятельность (учение) – специально организованная познавательная деятельность учащихся, направленная на освоение системы знаний, умений и навыков, овладение способами мышления и творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.

Учебная информационная среда учреждения образования – совокупность средств и условий, обеспечивающих информационно-учебное взаимодействие между обучающимися, преподавателями и информационно-коммуникационными средствами обучения, направленное на решение определенных образовательных и развивающих задач.

Учебная программа по учебному предмету, модулю – технический нормативный правовой документ, определяющий цели и задачи изучения учебного предмета, модуля, его содержание, время на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности учащихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания, иные требования, установленные соответствующим образовательным стандартом общего среднего образования.

Учебные достижения учащегося в учебной деятельности – наличие и функциональность знаний и умений, их глубина и прочность; наличие опыта деятельности, опыта социальных отношений, готовность и мотивация к применению их при решении учебных, жизненно важных проблем; стремление к развитию творческих способностей, продолжению получения образования на следующей ступени общего среднего образования, на более высоком уровне образования.

Форма образовательного процесса (обучения, воспитания) – внутреннее строение (структура) и внешнее строение образовательного процесса и его сущности – педагогического взаимодействия (общения); характеристика организационно-временной стороны образовательного процесса.

Функциональная грамотность – способность решать различные задачи (учебные, жизненные и др.) на основе использования освоенных и осваиваемых знаний, умений и навыков; способность человека действовать в современном обществе (быстро адаптироваться, взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, строить социальные отношения и др.).

Цель образовательного процесса – предвосхищаемый в сознании участников образовательного процесса результат их взаимодействия.

Цифровая трансформация образования – коренная трансформация образовательного процесса и системы управления им в учреждениях образования на основе использования современных цифровых технологий; включает обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых образовательных результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – специально разработанные или адаптированные для применения в образовательном процессе программы, приложения и сервисы, отражающие содержание некоторой предметной области.

Электронное оборудование – специальные электронные устройства (компьютер, планшет, смартфон, интерактивная доска и др.) для обработки и воспроизведения цифрового кода.

Электронное обучение – «цифророжденный» вид обучения, основанный на использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для обеспечения обучения и обмена информацией; включает использование электронных учебников, веб-сайтов, онлайн-курсов, мультимедийных материалов и интерактивных платформ; реализуется как синхронное или асинхронное.

Электронные системы управления обучением (ЭСУО) – ЦОР, с помощью которых осуществляется весь цикл управления обучением (авторизированный доступ к последовательности образовательных ресурсов, организация обратной связи, контроль и коррекция, мониторинг); устанавливаются на сервер учреждения образования или на специализированный сервер, предоставляющий услуги по размещению учебных курсов.

Электронные средства обучения (ЭСО) – совокупность цифровых образовательных ресурсов и электронного оборудования.

BYOD (с англ. *Bring Your Own Device*) – использование в качестве электронного оборудования собственных устройств обучающихся (при очном или дистанционном обучении).

BYOD-урок – медиаурок, на котором учащиеся используют собственные электронные устройства.

УДК 37.013.46(075.8)

ББК 74.58

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Рецензенты:

кафедра педагогики и социально-гуманитарных дисциплин
УО «Барановичский государственный университет»

зав. кафедрой социальной педагогики и психологии УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
кандидат педагогических наук, доцент В. В. Ильяшева

Сивашинская, Е. Ф.

Педагогические технологии [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2024. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by/handle/123456789/10121>.

Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогические технологии» включает содержание данной учебной дисциплины и учебно-методическое обеспечение ее освоения студентами (курс лекций, методические разработки практических занятий, итоговые тестовые задания, примерный перечень вопросов для подготовки к зачету, глоссарий и др.).

Адресуется студентам специальностей 6-05-0113-04 Физико-математическое образование (Математика и информатика), 6-05-0113-04 Физико-математическое образование (Физика и информатика), 6-05-0113-01 Историческое образование, 6-05-0113-03 Природоведческое образование (Биология и химия), 7-07-0114-01 Специальное и инклюзивное образование.

Разработано в HTML-формате.

УДК 37.013.46(075.8)

ББК 74.58

Текстовое учебное электронное издание

Системные требования:

тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2024

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 2013;
 - ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор А. А. Лясник, технический редактор Н. С. Островская, компьютерный набор и верстка Е. Ф. Сивашинская;
 - дата размещения на сайте: 16.10.2024;
 - объем издания: 6,62 Мб;
 - производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.
-



Практическое занятие 1

Технологическая компетентность педагога как условие технологизации образовательного процесса

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Сущность технологизации образовательного процесса, ее связь с технологизацией педагогической деятельности.
2. Понятие о технологической компетентности учителя.
3. Педагогическая технология: понятие, структура, признаки.
4. Соотношение понятий «педагогическая технология», «метод», «методика».

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
2. Образовательные технологии как элемент обучения. Ч. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=iVIPL9D_mWg. – Дата доступа: 17.08.2024.
3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 17.08.2024.
4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – 244 с.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 1** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. **Подготовьте тезисы изученного для обсуждения в формате круглого стола.**

2. **Начните работу над словарем терминов:** запишите определения понятий по теме практического занятия.

Примечание. Воспользуйтесь при выполнении задания по этой и последующим темам разделом «Глоссарий».

3. **Выполните компетентностно ориентированные задания.**

3.1. Согласны ли вы с утверждением о том, что педагогическая технология не дань моде, а стиль

педагогического мышления и образовательной деятельности? *Ответ аргументируйте (письменно).*

3.2. Просмотрите видеолекцию по источнику 2 (часть 1) в списке рекомендуемой литературы. Выполните задания.

В первой части видеолекции лектор сообщает причины, вызвавшие необходимость технологизации образовательного процесса. *Запишите эти причины.*

Лектор доказывает, что педагогические технологии являются условием достижения нового качества образования. *Запишите и прокомментируйте его аргументы.*

Задание для итоговой рефлексии: реализация метода «Рефлексивный круг».

Алгоритм реализации задается вопросами: «Возможно ли обеспечить качественное образование, не применяя педагогические технологии? Какие преимущества предоставляют педагогические технологии учащимся и самому педагогу?»

Практическое занятие 2

Классификация педагогических технологий. Технологические аспекты деятельности педагога

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Сущность технологического подхода к обучению. Сравнительный анализ традиционного и технологического подходов к обучению. Критерии технологичности педагогического процесса.
2. Подходы к классификации педагогических технологий.
3. Понятие о педагогическом прогнозировании, моделировании, проектировании, конструировании как технологических аспектах деятельности учителя.
4. Основные составляющие педагогической технологии: целеполагание, прогнозирование результатов, проектирование содержания учебного материала и деятельности учителя и учащихся, разработка (отбор) и использование методов, средств обучения, диагностического инструментария, выделение этапов выполнения педагогом и учащимися действий в определенной последовательности, управление этапами деятельности, диагностика, оценка, рефлексия ее результатов.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Образовательные технологии как элемент обучения. Ч. 2, 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=iVIPL9D_mWg. – Дата доступа: 19.08.2024.
2. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – С. 13–23, 26–31.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 2** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Подготовьте тезисы изученного для обсуждения в формате круглого стола.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме практического занятия.
3. Представьте в виде **схемы**: **этапы педагогической диагностики**; этапы целеполагания в воспитании (см. **таблицу 5**); этапы организации рефлексивной деятельности учащихся (см. **рисунок 12**); способы постановки задач обучения (см. **таблицу 4**); требования к организации деятельности учащихся в ходе воспитания (см. **рисунок 11**).

4. Выполните компетентностно ориентированное задание.

Просмотрите видеолекцию по источнику 1 (часть 3) в списке рекомендуемой литературы. Выполните задания.

В третьей части видеолекции лектор сравнивает технологический подход к обучению с традиционным подходом.

По каким критериям (позициям) он осуществляет сравнение? Какие характеристики обоих подходов он при этом сообщает? Ответы запишите.

Характеризуя традиционное обучение, лектор доказывает, что оно не в полной мере отвечает критериям технологичности. *Запишите и прокомментируйте его аргументы.*

Задание для итоговой рефлексии. Допишите предложения:

Для учителя моей специальности наиболее важными являются классификации педагогических технологий по таким основаниям, как... Мой выбор данных классификаций обусловлен тем, что...

Практическое занятие 3

Педагогическая диагностика как компонент педагогической деятельности и технология

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Понятие о диагностике в образовательном процессе. Функции педагогической диагностики.
2. Педагогическая диагностика как составляющая педагогической технологии.
3. Диагностика в обучении, ее методы и особенности.
4. Диагностический инструментарий учителя (с учетом специальности): методы контроля и самоконтроля результатов учебно-познавательной деятельности (тестирование, выполнение заданий практико-ориентированного, компетентностного характера, активная оценка и др.).

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Активная оценка в образовательном процессе школы / ответ. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2018. – 168 с.
2. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
3. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/metodicheskie-rekomendatsii-ukazaniya.html>. – Дата доступа: 18.08.2024.
4. Об аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 11 июля 2022 г., № 184 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/03/post-MORB-184-2022.pdf>. – Дата доступа: 18.08.2024.
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 18.08.2024.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 3** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии с учетом результатов выполнения заданий **3.1, 3.2**.

2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.

3. Выполните компетентностно ориентированные задания.

3.1. По источникам 3, 4 (нормативные правовые документы) из списка рекомендуемой литературы ознакомьтесь с организацией контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам и обновленными нормами такой оценки (по специальности). Составьте тезисы по нижеследующему плану.

1. Применяемые в Методических указаниях (**источник 3**) термины и их определения.

2. Пять уровней учебной деятельности, выделяемые для оценки результатов учебной деятельности учащихся (**источник 4**, глава 1, п. 4).

3. Цель, задачи, функции контроля результатов учебной деятельности учащихся.

4. Объекты контроля и оценки. Виды контроля (поурочный и тематический), их краткая характеристика и формы проведения.

5. Методы и средства контроля.

6. Нормы оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся по математике, представленные в главе 2 **источника 4** (п. 22), по физике (п. 25), по информатике (п. 29), по всемирной истории, истории Беларуси (п. 20).

3.2. Ознакомьтесь с контрольно-измерительными материалами (КИМ) и начните создавать «методическую копилку» по учебным предметам, соответствующим вашей специальности. Воспользуйтесь источником: Контрольно-измерительные материалы по учебным предметам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy.html>. – Дата доступа: 18.08.2024.

3.3. Используя **источник 1** из списка рекомендуемой литературы, а) осуществите сравнительный анализ активной оценки и традиционной отметки; б) охарактеризуйте элементы технологии формирующего оценивания. Результаты выполнения заданий рекомендуется оформить в виде таблиц или мультимедийной презентации.

Задание для итоговой рефлексии: осуществите оценку своих знаний и умений в области диагностики результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам вашей специальности.

Практическое занятие 4

Педагогическая диагностика в работе классного руководителя

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Понятие о диагностике в воспитании и ее особенностях.
2. Диагностическая деятельность классного руководителя.
3. Методы диагностики личностных качеств обучающихся, изучения ученического коллектива, ученического самоуправления.
4. Диагностический инструментарий, общие требования к нему.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
2. Диагностика и мониторинг ученического самоуправления и социализации школьников [Электронный ресурс] : метод. пособие / И. А. Ефимова [и др.] ; под ред. А. А. Кочетовой. – СПб. : Культ-ИнформПресс, 2017. – 105 с. – Режим доступа: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/10/Diagnostika-i-monitoring.pdf>. – Дата доступа: 18.08.2024.
3. Миляева, Л. М. Воспитательная деятельность классного руководителя [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Л. М. Миляева. – М. : КНОРУС ; Астрахань : АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – Глава 4. – Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/ec9a26bd.pdf>. – Дата доступа: 18.08.2024.
4. Нечаев, М. П. Диагностические технологии в работе классного руководителя [Электронный ресурс] / М. П. Нечаев. – АСОУ, 2013. – 68 с. – Режим доступа: <https://momos.ru/uploads/posts/2021-07/esoko21-23-bibl-ruk-07.pdf>. – Дата доступа: 18.08.2024.
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 18.08.2024.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 3** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии с учетом результатов выполнения заданий **3.1, 3.2**.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.
3. Выполните компетентностно ориентированные задания.

3.1. Используя источники 2, 3, 4 из списка рекомендуемой литературы, составьте схему «Методы и методики изучения личности учащегося, учебной группы, ученического самоуправления в диагностической деятельности классного руководителя».

3.2. Создайте «банк диагностических методик» с их кратким описанием в соответствии с составленной схемой (см. задание 3.1).

3.3. Примените одну из диагностических методик из этого «банка» в вашей студенческой группе, обработайте и интерпретируйте полученные эмпирические данные и представьте результаты в форме отчета о проведенном диагностическом исследовании на практическом занятии.

Задание для итоговой рефлексии. Допишите одно из предложений (по выбору):

При подготовке и в ходе практического занятия я узнал (узнала)...

При подготовке и в ходе практического занятия я научился (научилась)...

Практическое занятие 5

Психолого-педагогические и технологические аспекты личностно ориентированного и развивающего обучения

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Личностно ориентированный подход в педагогике. Технологии личностно ориентированного обучения: понятие, целевые ориентиры, принципы.
2. Личностно ориентированные технологии обучения как последовательность личностно ориентированных развивающих ситуаций. Способы создания на уроке личностно ориентированных образовательных ситуаций (с учетом специальности).
3. «Педагогика сотрудничества»: концептуальные и методические идеи, их реализация в опыте педагогов-новаторов (В. Ф. Шаталов и др.).
4. Психолого-педагогические основы развивающего обучения. Системы развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов): основные теоретические и методические положения.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
2. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1987. – С. 9–101, 205–271.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 39–44, 180–200.
4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – С. 33–44.
5. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 5** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии с учетом результатов выполнения заданий **2, 3, 4**.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.

3. Начните создавать «банк педагогических технологий», которые, по вашему мнению, необходимо освоить и применять на практике учителю вашей специальности.

Примечание. Рекомендуется представить такой «банк» в виде таблицы, в которой отражена следующая информация: название и целевые ориентиры технологии, ее краткая характеристика, этапы (алгоритм) реализации и иная информация по усмотрению студента.

4. Выполните компетентностно ориентированные задания.

4.1. Осуществите сравнительный анализ традиционного и личностно ориентированного уроков по целям, содержанию, способам мотивации, организации и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся. Результаты задания оформите в виде таблицы или схемы.

4.2. Осуществите проектирование фрагментов урока (с учетом специальности; тема урока, класс по выбору), во время которых учитель создает личностно ориентированные образовательные ситуации. Подготовьте мультимедийную презентацию такого урока (фрагментов урока).

Примечание. Задание 4.2 выполняется индивидуально или в парах.

Задание для итоговой рефлексии: реализация метода «Рефлексивный круг».

Алгоритм реализации задается вопросом: «Имеются ли у личностно ориентированного и развивающего обучения преимущества перед традиционным учебным процессом?» (Ответ обоснуйте.)

Практическое занятие 6

Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Педагогическое проектирование как условие технологизации образовательного процесса.
2. Деятельность учителя по проектированию урока. Общий алгоритм проектирования урока. Технологическая карта урока.
3. Технологии обучения, реализуемые при проектировании урока.
4. Анализ и самоанализ урока по методике SWOT.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : «Сэр-Вит», 2006. – 287 с.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 251 с.
3. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 3 /: пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : «Сэр-Вит», 2017. – 168 с.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учеб.-метод. пособие : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1, 2. – 816 с. (ссылка для скачивания: <https://www.at.alleng.org/d/ped/ped028.htm>).
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика и психология высшей школы. Курс «Педагогика высшей школы» [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская. – Брест, 2022. – Темы 6, 7. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/7726>. – Дата доступа: 21.08.2024.
6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – С. 19–31, 33–44.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 6** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии с учетом результатов выполнения заданий **2, 3, 4**.

2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме практического занятия.

3. Продолжите создавать «банк педагогических технологий» (в соответствии с вопросами 3, 4 практического занятия).

4. Выполните компетентностно ориентированное задание.

Раскройте сущность SWOT-анализа (самоанализа) урока (в виде тезисного изложения).

Примечание. Для выполнения задания используйте тему 6 (**вопрос 3**) и источник: Запрудский, Н. И. SWOT-анализ (самоанализ) учебного занятия / Н. И. Запрудский // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 8. – С. 50–51. – Режим доступа: <https://www.bsu.by/upload/page/680843.pdf>. – Дата доступа: 21.08.2024.

Практическое занятие 7

Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Деятельность учителя по проектированию урока.
2. Общий алгоритм проектирования урока.
3. Технологическая карта урока.
4. Проектирование урока с применением определенной педагогической технологии (в соответствии с перечнем технологий в компетентностно ориентированном задании 4.1.)

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 251 с.
3. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 3 /: пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учеб.-метод. пособие : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1, 2. – 816 с. (ссылка для скачивания: <https://www.at.alleng.org/d/ped/ped028.htm>).
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика и психология высшей школы. Курс «Педагогика высшей школы» [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская. – Брест, 2022. – Темы 6, 7. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/7726>. – Дата доступа: 21.08.2024.
6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – С. 19–31, 33–73.

Подготовка к практическому занятию

1. Повторите тему 6 и рекомендуемые источники по составленным ранее тезисам (см. задание 1 к практическому занятию 6).

2. Дополните словарь терминов определениями понятий (в соответствии с **вопросом 4** практического занятия).

3. Продолжите создавать «банк педагогических технологий» (в соответствии с **вопросом 4** практического занятия).

4. Выполните компетентностно ориентированные задания.

4.1. Осуществите проектирование урока (на основе действующих учебных программ по учебным предметам по специальности; класс, тема урока по выбору) с применением одной из перечисленных ниже педагогических технологий.

1. Технология проблемного обучения.
2. Технология проектного обучения.
3. Технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.
4. Игровые и интерактивные технологии.
5. Технология на основе коллективной формы обучения (обучение в парах сменного состава, перекрестных группах).
6. Технология группового обучения (в малых группах).
7. Технология кооперативного обучения (обучение в сотрудничестве).
8. Кейс-технология.
9. Технология дифференцированного обучения.
10. Технология модульного обучения.
11. Технология «перевернутого обучения».

Примечания. 1. Задания 4.1, 4.2 выполняются индивидуально или в парах. 2. Все перечисленные технологии включаются в «банк педагогических технологий» (см. задание 3). 3. При проектировании уроков следует пользоваться таблицами **4 (тема 2), 16, 17 (тема 6)**.

4.2. Представьте свой проект на занятии в виде доклада и мультимедийной презентации.

Примечание. На данном занятии рассматриваются проекты 1–5.

Практическое занятие 8

Проектирование уроков с применением технологий личностно ориентированного и развивающего обучения

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Деятельность учителя по проектированию урока.
2. Общий алгоритм проектирования урока. Технологическая карта урока.
3. Проектирование урока с применением определенной педагогической технологии (в соответствии с перечнем технологий в компетентностно ориентированном задании 3.1.)

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 287 с.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 251 с.
3. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 3 /: пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учеб.-метод. пособие : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1, 2. – 816 с. (ссылка для скачивания: <https://www.at.alleng.org/d/ped/ped028.htm>).
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика и психология высшей школы. Курс «Педагогика высшей школы» [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская. – Брест, 2022. – Темы 6, 7. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/7726>. – Дата доступа: 21.08.2024.
6. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – С. 19–31, 33–44.

Подготовка к практическому занятию

1. Дополните словарь терминов определениями понятий (в соответствии с вопросом 3 практического занятия).
2. Продолжите создавать «банк педагогических технологий» (в соответствии с вопросом 3 практического занятия).

занятия).

3. Выполните компетентностно ориентированные задания.

3.1. Осуществите проектирование урока (на основе действующих учебных программ по учебным предметам по специальности; класс, тема урока по выбору) с применением одной из перечисленных ниже педагогических технологий.

1. Технология проблемного обучения.
2. Технология проектного обучения.
3. Технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.
4. Игровые и интерактивные технологии.
5. Технология на основе коллективной формы обучения (обучение в парах сменного состава, перекрестных группах).
6. Технология группового обучения (в малых группах).
7. Технология кооперативного обучения (обучение в сотрудничестве).
8. Кейс-технология.
9. Технология дифференцированного обучения.
10. Технология модульного обучения.
11. Технология «перевернутого обучения».

Примечания. 1. Задания 3.1, 3.2 выполняются индивидуально или в парах. 2. Все перечисленные технологии включаются в «банк педагогических технологий» (см. задание 2). 3. При проектировании уроков следует пользоваться таблицами 4 (тема 2), 16, 17 (тема 6).

3.2. Представьте свой проект на занятии в виде доклада и мультимедийной презентации.

Примечание. На данном занятии рассматриваются проекты 6–11.

Практическое занятие 9

Воспитательные технологии как педагогическое средство

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Понятие о воспитательной технологии как педагогическом средстве. Разноуровневость понятия «воспитательная технология», его соотношение с понятиями «метод воспитания», «форма воспитания».
2. Классификация гуманистических воспитательных технологий по целевой направленности. Краткая сравнительная характеристика личностно ориентированных, индивидуально-ориентированных и субъектно-ориентированных технологий.
3. Признаки гуманистических (человеко-ориентированных) воспитательных технологий.
4. Алгоритм выбора и условия эффективного применения воспитательных технологий педагогом.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – Глава 5.
2. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Темы 11, 12, 13. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 6, 7, 11.
4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 8** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии в формате круглого стола.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.
3. Выполните компетентностно ориентированные задания.
 - 3.1. Установите (изобразите в виде схемы) связи между понятиями «технология воспитания», «метод

воспитания», «форма воспитания». Приведите примеры, иллюстрирующие соотношение этих понятий.

3.2. Ознакомьтесь с материалами о технологии педагогической поддержки (О. С. Газман). Наряду с темой 8 (вопрос 3) воспользуйтесь интернет-ресурсами:

1) Технология педагогической поддержки О. С. Газмана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ppt-online.org/1149238>. – Дата доступа: 21.08.2024.

2) Сущность педагогической поддержки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=8j08qkPpDic>. – Дата доступа: 21.08.2024.

Является ли данная технология гуманистической (человеко-ориентированной)? Приведите аргументы в защиту своей точки зрения.

3.3. Ознакомьтесь с видеоконтентом о воспитательных технологиях, направленных на социализацию учащихся (тренинг общения, технология организации коллективного творческого дела и др.). Воспользуйтесь следующим интернет-источником: Социализация личности школьника в ходе образовательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=RY0GEOp_1Cs. – Дата доступа: 21.08.2024.

Являются ли данные технологии гуманистическими (человеко-ориентированными)? Приведите аргументы в защиту своей точки зрения.

Задание для итоговой рефлексии: реализация метода «Ключевое слово».

Практическое занятие 10

Гуманистические воспитательные технологии

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Сущность гуманистических (человеко-ориентированных) воспитательных технологий.
2. Технология педагогической поддержки (О. С. Газман).
3. Технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова).
4. Активные (дискуссионные, игровые, тренинговые) методы и формы воспитания, технологические этапы их реализации.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – Глава 5.
2. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Темы 11, 12, 13. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 6, 7, 11.
4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 8** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии в формате круглого стола.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по вопросам практического занятия.
3. Дополните «банк педагогических технологий» воспитательными технологиями (в соответствии с вопросами практического занятия).

Примечание. Форма представления технологии воспитания: название и целевые ориентиры технологии, ее краткая характеристика, этапы (алгоритм) реализации и иная информация по усмотрению студента.

4. Выполните компетентностно ориентированные задания.

4.1. Осуществите проектирование воспитательных мероприятий или их фрагментов (возраст учащихся, класс по выбору), в ходе которых будет применяться одна из воспитательных технологий в соответствии с вопросами 2, 3, 4 практического занятия.

4.2. Представьте свой проект на занятии в виде доклада и мультимедийной презентации.

Примечание. Задания 4.1, 4.2 выполняются индивидуально или в парах (малых группах до 3-х человек).

Практическое занятие 11

Технологии формирования ученического коллектива и организации коллективной творческой деятельности

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Воспитательные технологии, направленные на социализацию учащихся: сущность, краткая характеристика.
2. Ученический коллектив, этапы и технологии его формирования.
3. Технология организации коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов): целевые ориентиры, концептуальные идеи, методические аспекты.
4. Коллективное творческое дело: виды, этапы организации.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – Главы 6, 7.
2. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Электронный ресурс] / И. П. Иванов. – Режим доступа: <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaent.html#77>. – Дата доступа: 21.08.2024.
3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Темы 11, 12, 13. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 6, 7, 11.
5. Ученическое самоуправление: от теории к практике : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Н. К. Катович [и др.] ; под ред. Н. К. Катович. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – С. 78–116.
6. Шавринова, Е. Н. Коллективно-творческая деятельность как способ реализации социальных практик [Электронный ресурс] / Е. Н. Шавринова. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ncfoPvF9gTc>. – Дата доступа: 21.08.2024.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 8** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии в формате круглого стола.

2. Дополните словарь терминов определениями понятий по вопросам практического занятия.

3. Дополните «банк педагогических технологий» воспитательными технологиями (в соответствии с вопросами практического занятия).

4. Выполните компетентностно ориентированное задание.

Разработайте информационно-прикладные проекты по нижеследующим темам (по выбору). Представьте свои проекты группе в виде доклада с мультимедийной презентацией.

1. Технология организации коллективной творческой деятельности в работе классного руководителя.
2. Технологии формирования ученического коллектива и ученического самоуправления.

Примечание. Задание 4 выполняется индивидуально или малых группах (до 3-х чел.). В проектах необходимо раскрыть и теоретические (кратко), и методические аспекты (подробно) темы проекта.

Практическое занятие 12

Планирование воспитательной работы в учреждении общего среднего образования

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Программно-планирующая документация воспитания: краткая характеристика.
2. Уровни и виды планирования воспитательной работы в учреждении общего среднего образования.
3. Целеполагание и планирование в работе классного руководителя.
4. Принципы и этапы планирования классным руководителем воспитательной работы во внеучебное время с учащимися.
5. Планирование работы классного руководителя с родителями учащихся.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – Главы 5, 9, 10.
2. Миляева, Л. М. Воспитательная деятельность классного руководителя [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Л. М. Миляева. – М. : КНОРУС ; Астрахань : АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – Главы 3, 9. – Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/ec9a26bd.pdf>. – Дата доступа: 21.08.2024.
3. Родительский университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vosпитание.adu.by/roditelskij-universitet.html>. – Дата доступа: 21.08.2024.
4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Тема 14. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Темы 6, 7, 11.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 9** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии в формате круглого стола.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.

3. Выполните компетентностно ориентированные задания.

3.1. Осуществите поиск в Интернете и проанализируйте план воспитательной работы на текущий учебный год, который реализуется в одной из средних школ Беларуси. Ответьте (письменно) на следующие вопросы.

- *Какие цели и задачи воспитания решаются в данном учреждении общего среднего образования? Какие направления воспитательной работы представлены в плане?*
- *Назовите и дайте оценку педагогическим средствам (формам, методам, технологиям воспитания), с помощью которых планируется и организуется воспитательная работа во внеучебное время с обучающимися.*

3.2. Осуществите проектирование плана воспитательной работы классного руководителя с ученической группой (классом) на одну четверть (возраст учащихся по выбору). Осуществите оценку своего образовательного продукта.

Примечание. При проектировании плана воспитательной работы классного руководителя придерживайтесь методических рекомендаций по планированию воспитательной работы. Для этого наряду с рекомендуемой литературой для подготовки к занятию воспользуйтесь **источником 5** (см. Приложение 4, с. 41–46) из списка рекомендуемой литературы по теме 9.

Практическое занятие 13

Проектирование форм воспитательной работы классным руководителем

Вопросы для изучения и обсуждения

1. Формы воспитательной работы, проблема их выбора и разработки.
2. Классный час: формы организации, общий алгоритм подготовки и проведения.
3. Проектирование активных форм и методов воспитательной работы классным руководителем.
4. Анализ и оценка педагогом результативности форм воспитательной работы.

Рекомендуемая литература для подготовки к занятию и самостоятельной работы

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – Главы 5, 9.
2. Миляева, Л. М. Воспитательная деятельность классного руководителя [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Л. М. Миляева. – М. : КНОРУС ; Астрахань : АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – Главы 3, 6. – Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/ec9a26bd.pdf>. – Дата доступа: 21.08.2024.
3. Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году : инструктивно-методическое письмо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2023/imp/imp_2023_vosp.pdf. – Дата доступа: 20.08.2024.
4. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2023. – Тема 12. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/9341>. – Дата доступа: 21.08.2024.
5. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по пед. специальностям / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Мозырь : Содействие, 2012. – Тема 8.
6. Формы организации воспитательной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.grsu.by/glavnaya/upbringing/metodicheskij-kabinet/item/831-formy-organizatsii-vospitatelnoj-raboty.html>. – Дата доступа: 21.08.2024.

Подготовка к практическому занятию

1. Изучите **тему 9** и рекомендуемые источники в соответствии с вопросами практического занятия. Составьте тезисы изученного для обсуждения на занятии в формате круглого стола.
2. Дополните словарь терминов определениями понятий по теме и вопросам практического занятия.

3. Выполните компетентностно ориентированные задания.

3.1. Осуществите проектирование воспитательных мероприятий или КТД (возраст учащихся (класс), форма организации по выбору) по одному из направлений воспитания в соответствии с программно-планирующей документацией воспитания.

3.2. Представьте свой проект на занятии в виде доклада и мультимедийной презентации.

Примечание. Проект выполняется (индивидуально либо в парах) в форме плана-конспекта (сценария, методической разработки) воспитательного мероприятия или КТД.

Задание для итоговой рефлексии: проанализируйте и оцените свой проект как образовательный продукт.

Вариант 1

1. Впервые термин «технология» стал применяться в педагогике

в 90-х гг. XX в.

в середине XIX в.

в начале XXI в.

в 40-х–50-х гг. XX в.

в XVII в.



Вариант 2

1. Укажите характеристику, наиболее точно раскрывающую сущность и современное понимание термина «педагогическая технология»

опора на словесные, практические и наглядные методы обучения и воспитания

применение в образовании компьютерных средств

внедрение педагогической теории в практику

проектирование образовательного процесса, т. е. целей, содержания, методов, результатов, организации контроля и диагностики

обобщение и распространение передового педагогического опыта

