

к двум противоположным выводам: 1) такой квест вообще противопоказан для изучения изобразительного искусства; 2) такой квест является правомерным в процессе обучения, пусть ученики хотя бы так познакомятся с известными произведениями живописи. А каково ваше мнение?

Метод вики / технология вики — это технология создания и работы с веб-сайтом, содержимое которого пользователи могут изменять с помощью специальных инструментов. Технология предназначена для совместной разработки, хранения, структурирования и использования информации. Всем известная Википедия, общедоступная энциклопедия со свободным контентом, использует данную технологию (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>). Страницы Википедии может редактировать каждый. Отметим, что в данной технологии можно отследить изменения контента и в любой момент вернуться к предыдущей версии. В процессе обучения удобно использовать метод вики для создания совместного продукта учащихся и педагога. Это может быть дискуссионное обсуждение проблемы, отбор и структурирование информации о каком-либо объекте (например, законе и его открытии, ученом и его достижениях). Свободный доступ к документу имеют и учитель, и ученики. Работать в технологии вики можно на сайте <http://wiki.vspu.ru/wiki/wiki>, который удобен для использования.

Существует также коллекция учебников с открытым содержанием — <https://ru.wikibooks.org/wiki/>. Этот сайт позволяет создать собственные коллективные учебные материалы в форме учебника, учебного курса.

В последнее время интерес педагогов к технологии вики снижается, появляется много новых инструментов, позволяющих организовать коллективную работу с контентом. Кроме того, педагоги столкнулись с тем, что ученики не всегда размещают самостоятельные тексты, копируют готовые из интернета, что резко снижает эффективность технологии. Кроме того, для учащихся важно не только письменно излагать материал, но и участвовать в «живой» дискуссии, высказывать и отстаивать свое мнение в непосредственном общении с соучениками.

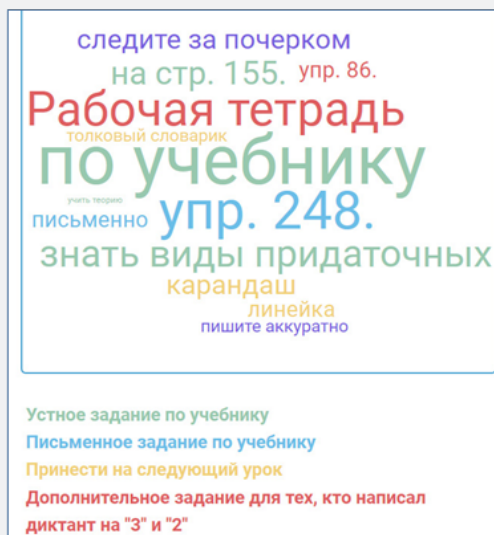
Облако тегов. Информационно-коммуникационные технологии применяются на уроке в ходе создания и работы с облаком тегов или облаком слов. Облако тегов — это визуальное представление списка ключевых слов какого-либо текста. В качестве текста может выступать информация на сайте, ответы учащихся на какой-либо вопрос. Как устроены такие облака? Чем чаще слово встречается в тексте, тем больший размер оно приобретает. Таким образом, можно сразу выявить слова, которые являются ключевыми.

В интернете представлено много инструментов, которые позволяют сформировать облако тегов. Один из них — сервис Word's Cloud

— закрепляя учебный материал, изученные на уроке понятия представить в облаке тегов и предложить учащимся дать этим понятиям определения.

Из опыта работы старшего научного сотрудника Института стратегии развития образования, кандидата педагогических наук И. В. Усковой

Задавать домашнее задание можно тоже интересно, например зашифровать его, представив в виде нелинейного текста — облака тегов:



Отметим, что творческий учитель может придумать множество методических приемов использования облака тегов. А создать облака можно с помощью сервисов Wordcloud.pro, Tagul.com, Wordclouds.com и др.

Из опыта работы Васильевой А. В., учителя русского языка и литературы

Описанные ниже приемы, которые можно применить как на уроке, так и вне его, основаны на увлечении современных школьников социальными сетями.

1. «Инстаграм» как способ подготовки к устной части экзамена в 9-м классе.

Одна из частей устного экзамена по русскому языку (итогового собеседования) подразумевает демонстрацию учащимся умения грамотно составить и произнести монолог. Аналогичное умение требуется для записи так называемых «сторис» в известной социальной сети «Инстаграм». Если учащимся дать задание записывать в оговоренный день сторис на заданную учителем (или выбранную учеником из предложенных в пособии по подготовке к экзамену) тему, такое задание не будет восприниматься как нечто неинтересное и навязанное извне. Напротив, учащийся

сделает то, что привык делать, но только по заданному направлению. Ученики, которые не желают записывать сторис, могут получить более традиционное домашнее задание. Но выбор учащемуся будет предложен.

2. «Тикток» как площадка для отработки правил русского языка на практике.

Не менее популярная площадка для самовыражения современной молодежи — это социальная сеть «ТикТок». Никаких текстов здесь нет, статей и постов не предусмотрено. Весь контент состоит из 15-секундных видео: танец, песня, процесс нанесения рисунка на лист, ускоренный рецепт яблочного пирога, полезный бытовой совет и так далее. Ребята получают задание снять 15-секундный ролик с целью объяснить правило на практике — нестандартно или стандартно, с помощью листа и бумаги или своих актерских способностей. Главные требования — соблюдение временных рамок и наглядность.

Такой формат не выглядит учебной нагрузкой. Ученики воспринимают задание как развлечение, но между тем отрабатывают важные навыки обработки теоретической информации, умения применять ее на практике, реализуют свой творческий потенциал.

3. «Вконтакте» как способ работы с биографиями писателей.

Эта социальная сеть уже привычна всем нам, ее нельзя назвать новой и суперсовременной. Тем не менее, она не сдает своих позиций, и школьники с удовольствием общаются со сверстниками с помощью «Вконтакте».

В качестве домашней работы учащимся можно предложить создать страничку писателя, творчество которого на данный момент проходят в классе. Можно разработать макет на бумаге (у меня имеются образцы, которые я предлагаю учащимся) или на самом деле зарегистрироваться от имени русского или зарубежного классика. Поля, обязательные к заполнению: фамилия, имя, отчество, годы жизни, любимое занятие, любимая фраза, любимые книги, девиз по жизни и остальное согласно формату странички «Вконтакте».

У меня есть макеты страниц писателей, изучаемых за курс средней и старшей школы. Их также можно выдавать для заполнения в качестве домашней работы. При таком методе реализуется дифференцированный подход: более сильные учащиеся создают страницы сами, более слабые — заполняют готовые макеты. Такая работа очень веселит школьников, кажется им забавной. На самом деле это работа с теоретической информацией — идет обработка полученных на уроке знаний, осуществляется запоминание.

Васильева А. В. Инновационные формы организации домашней работы по русскому языку и литературе в общеобразовательной школе // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: мат-лы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) / под ред. Осмоловской И. М., Усковой И. В. Сост. Мунина Н. В. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020.

Обратим внимание на сервисы, которые помогут качественно спроектировать и провести урок.

Для быстрого опроса обучающихся можно использовать Гугл-формы (<https://www.google.ru/forms/about/>). Разработав тесты, вопросы по пройденному материалу, предлагаем их ученикам. После ответа можно

посмотреть результаты каждого ученика, а можно проанализировать обобщенные результаты — диаграммы, которые покажут, сколько учащихся дали правильные ответы, соответственно, сделать вывод, насколько хорошо усвоен учебный материал.

Приложение Google Classroom или «Гугл Класс» — интернет-сервис для онлайн-обучения (<https://edu.google.com/products/classroom/>). По сути, компания Google использует в одном сервисе несколько своих инструментов, среди которых Google Drive — диск для хранения файлов, Google Docs для публикации текстовых лекций, презентации, опросы, сервис для видеовстреч и календарь для планирования обучения. Так, учителям можно воспользоваться всеми ресурсами Google в образовательных целях, включая работу с доской, одновременным редактированием документа всеми учащимися, составление заданий и их автоматическую проверку с отчетом для учителя по каждому ученику, работу с инструментом «Холст» как с обычной доской, планирование видео-конференц-связи. На платформе можно создать свой курс, делиться с учениками необходимым учебным материалом, следить за их прогрессом, организовать общение учащихся.

Необходимо отметить, что сейчас в школе существует инструмент, который выполняет ряд функций, аналогичных тем, что предлагает «Гугл Класс». Это электронный журнал — важнейший инструмент, которым сегодня должен владеть каждый педагог. Как правило, он размещается на портале государственных услуг, не имеет навязчивой рекламы, а персональная информация защищена от взлома. В электронном журнале размещается расписание уроков, номера кабинетов, в которых они проводятся, имена и фамилии учителей, выставляются оценки, записывается домашнее задание. Информация электронного журнала отображается для каждого школьника в личном информационном ресурсе — электронном дневнике, к которому подключен как обучающийся, так и его родители.

Однако возможности электронного журнала на этом не исчерпываются. И главная из них связана с возможностью организации учебного процесса в условиях не только традиционного, но и смешанного обучения, когда школьники по тем или иным причинам вынуждены учиться в удаленном режиме. Так, на основе электронного журнала учитель может запланировать онлайн-встречу с учеником, разместив об этом информацию на странице урока, начать переписку со школьниками и родителями. Данная информация не удаляется и является отчетным документом.

Одной из важных особенностей электронного журнала является возможность создания в нем банка учебных заданий разных видов (например, тесты). Задания можно создавать для класса или параллели, назначать временные рамки выполнения, уровень сложности работы,

количество попыток прохождения, добавлять подсказки в виде теоретического материала, презентации и т.д. Проверка выполнения может осуществляться полностью автоматически или с участием учителя. Школьники видят свой результат сразу по завершении работы, могут задать учителю вопрос.

Говоря о цифровой трансформации образования, ученые часто упоминают дополненную и виртуальную реальность. Что это такое?

Дополненная реальность (Augmented Reality или AR) создается с помощью программных приложений, позволяющих дополнить реальность виртуальными элементами. Для этого используются AR-очки, шлемы. Могут создаваться видеофрагменты. Например, в видеоролике показываются виды современной Москвы, дополненные видом зданий, которые были в прошлом снесены. Обучающийся видит, как изменился облик города, как он выглядел бы, если бы строения не были утрачены.

Виртуальная реальность (Virtual Reality или VR) — не то же самое, что дополненная реальность. Если AR дополняет реальность, то VR полностью ее заменяет.

В школе дополненная и виртуальная реальность используются достаточно редко. Причиной является неразработанность программного обеспечения VR и AR для уроков, высокая стоимость оборудования. Кроме того, недостаточно исследовано психоэмоциональное воздействие данных технологий на ученика.

Говоря о методах обучения, основанных на цифровых технологиях, необходимо отметить, что создано большое количество цифровых инструментов, которые могут быть использованы на уроках в школе, и каждый день появляются новые. Даже освоить их все является для учителя проблематичным, тем более применять на практике. Целесообразно соблюдать сбалансированный подход к использованию цифровых технологий, четко руководствуясь дидактической целесообразностью и соотнося предполагаемый эффект с затраченным временем и интеллектуальными усилиями педагога и обучающихся, проводить отбор их для применения на уроках.

2.4. Способы работы с информацией в процессе обучения в информационно-образовательной среде

Рассматривая обучение в цифровой информационно-образовательной среде, мы показали, как изменяются методы обучения, какие новые методы появляются. Теперь осветим формирование у обучающихся умений, которые необходимы им при условии осуществления познавательной деятельности в цифровой среде. Это умения работы с информацией.

Остановимся на умениях поиска информации, определения степени

ее достоверности, ее переработки и создания. Обратим внимание на смысловое чтение, которое позволяет выявить смыслы, заложенные в текстах, что способствует их пониманию.

Социальные философы, исследователи сетевого пространства, в том числе антропологи, нейрофизиологи, психологи, педагоги всерьез озабочены происходящими в современном мире изменениями в когнитивной и социальной деятельности человека. Процессы производства и распространения информации всё время нарастают, а возможности человека перерабатывать эту информацию не увеличиваются. В условиях переизбытка информации отбор нужного и фильтрация ненужного контента в кратчайшие сроки приобретает первостепенное значение. Но каковы критерии такого отбора? Дети и подростки, не имея устойчивых навыков отбора, переработки и усвоения так называемой необходимой информации отдают предпочтение коротким текстам с несложным содержанием. Привычки прилагать усилия для осмысления содержания не вырабатывается. Лихорадочный поиск «нужной информации», погоня за ярким контентом, постоянное «прыгание» с одного объекта внимания на другой не позволяют «запустить» медленную, вдумчивую когнитивную работу, необходимую для выработки личностного знания. Нивелируются способности к логическому мышлению, аналитической работе и рефлексии, формируется пресловутое клиповое сознание.

Навыков, полученных в начальной школе, уже недостаточно — необходимо продолжать неотступное формирование компетенций чтения, читательской грамотности, навыков смыслового чтения и у учеников основной и старшей школы. Без развитых метапредметных умений и навыков смыслового чтения, умения справляться с задачами поиска, отбора, быстрого анализа информации, понимания мультимодального (подаваемого одновременно в разных формах — модусах) контента, знания особенностей языков медиа, политики, права, экономики, естественных и гуманитарных наук обучение в современной школе просто невозможно.

Методы обучения поиску информации предусматривают знакомство с поисковыми системами и тем, как они работают. Тематический поиск в информационной среде включает несколько этапов, начиная с определения запроса и сбора данных (какую информацию необходимо найти). Рассматривается вопрос о достоверности источника (кто представляет, каким образом и в какой форме передается текст), проводится анализ информации. Огромный объем получаемой информации требует обработки, систематизации, для чего прежде всего делается отбор по необходимым критериям. На завершающем этапе полученный материал интерпретируется, обобщается и используется в учебных целях.

Упражнения в информационном поиске должны быть многократны-

ми. Необходимо последовательно повышать уровень сложности поиска и создавать возможность реализации действия по конкретному запросу на конкретных примерах, как с учебной задачей, так и в реальной ситуации.

Школьников начинают обучать работать с информацией из различных источников еще в начальной школе. Переходя к учебной деятельности по поиску интернет-ресурсов, следует помнить о правилах информационной безопасности и использовать контролируемый интернет. Для этого учитель должен предварительно сам просмотреть ресурсы, с которыми предстоит работать школьникам.

Поиск информации в интернете во многом зависит от поисковых систем (технических средств с веб-интерфейсом). Вначале для организации информационных ресурсов собирался тематический каталог сайтов, что позволяло находить только то, что собиралось вручную и было размещено на этих ресурсах. Сейчас существует три крупные системы (Google, Yahoo, MSN Search), которые позволяют искать информацию по всему интернету. Поисковый робот собирает и просматривает веб-документы, определяет ключевые слова и вносит в свою базу поисковых указателей. Все остальные системы практически используют их ресурсы, порядок и правила работы.

Поисковые системы собирают информацию из интернета по определенному признаку или однородным характеристикам, поэтому базы данных относительно похожи. Рассмотрим несколько шагов процесса поиска информации.

- Сначала выбрать поисковую систему. Затем сформулировать запрос, в котором указывается признак необходимых документов (область знаний, тип и источник данных, если известно, то следует указать автора, название, организацию, вид документа, ключевые слова, регион, язык, дату и пр.). Ввести запрос в поисковой строке и нажать на кнопку «Найти».
- Просмотреть полученные ресурсы и выявить существенные характеристики и сведения. При необходимости переформулировать запрос с учетом полученной информации. Это расширенный поиск с дополнительной информацией. Результаты поиска также следует сопоставить и отобрать необходимые ссылки.

Важно понимать, какую информацию следует отобрать из предложенных вариантов. Навыки находить нужные сведения, самостоятельно приобретать знания для решения поставленных задач необходимы в условиях образования в цифровой информационно-образовательной среде.

Поиск информации предполагает использование и других методов обучения в зависимости от цели учебной деятельности. Это могут быть методы анализа текстов, которые помогают адекватно определять достоверность источников; методы создания текстов с использованием

полученных сведений в своей деятельности или для решения учебных задач и т.д.

Одним из способов формирования умения работы с информацией является работа учащихся с веб-медиатекой, в которой собран медиа-контент для организации и проведения занятий.

Можно *создавать тематические веб-медиатеки* как информационно-образовательную среду по определенной тематике, что может помочь в изучении учебного материала и освоении практических навыков. Для этого сначала необходимо определить структуру или схему сайта медиатеки, состоящую из основных разделов и подразделов. Для наполнения сайта проводится необходимый отбор контента (интернет-ресурсов). Количество представленных ссылок не должно ограничиваться одной или двумя. Если мы приходим в библиотеку, нам будет недостаточно одной книги по интересующей проблеме. Конечно, мы захотим выбрать литературу по своим критериям. Поэтому для информационного отбора необходимо предоставлять вариативные материалы, дополнять учебные темы интересными познавательными сайтами, мастер-классами, виртуальными экскурсиями, ссылками на книги, журналы, блоги. К интернет-ресурсам целесообразно написать краткую и конкретную аннотацию, чтобы пользователь понимал, каким контентом лучше воспользоваться.

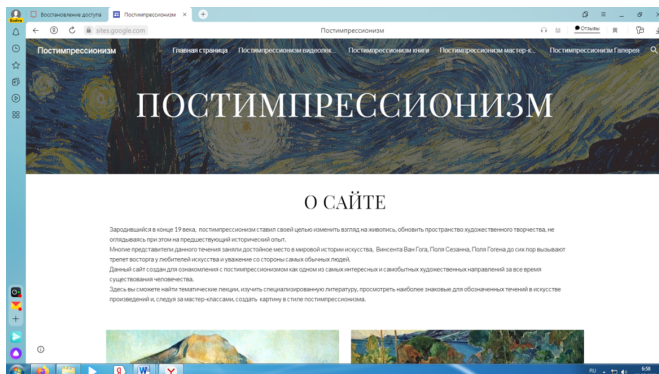
Рассмотрим медиатеку «Постимпрессионизм» для учебных предметов «Мировая художественная культура», «Изобразительное искусство», «История», внеурочной деятельности (разработчик — И. Набоков, студент МПГУ). Во введении дается общее представление о постимпрессионизме как художественном направлении, его ярких представителях, рассказывается, как создаются работы и в каких информационных материалах можно познакомиться с этими вопросами.

«Зародившийся в конце XIX века, постимпрессионизм ставил своей целью изменить взгляд на живопись, обновить пространство художественного творчества, не оглядываясь при этом на предшествующий исторический опыт.

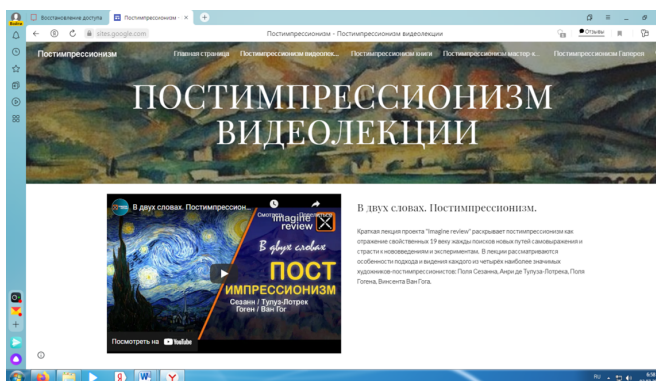
Многие представители данного течения заняли достойное место в мировой истории искусства, имена Винсента Ван Гога, Поля Сезанна, Поля Гогена до сих пор вызывают трепет восторга у любителей искусства и уважение со стороны самых обычных людей.

Данный сайт создан для ознакомления с постимпрессионизмом как одним из самых интересных и самобытных художественных направлений за все время существования человечества.

Здесь вы сможете найти тематические лекции, изучить специализированную литературу, просмотреть наиболее знаковые для обозначенного течения в искусстве произведения и, следуя за мастер-классами, создать картину в стиле постимпрессионизма».

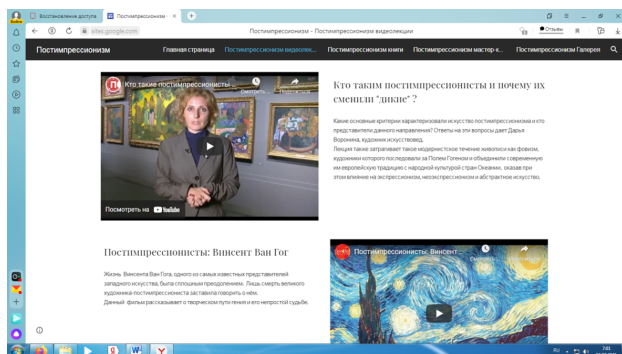


Медиатека создается как небольшой каталог ресурсов, поэтому в ее структуре должны быть разделы со ссылками на средства обучения. В каждом разделе предлагается не только ссылка на ресурс (видеолекцию, книги, мастер-класс, галерею), но и аннотация, из которой учащийся может понять, какой ресурс необходим для выполнения задания. Приведем несколько примеров.



«В двух словах. Постимпрессионизм.

Краткая лекция проекта «Imagine review» раскрывает постимпрессионизм как отражение свойственных XIX веку жажды поисков новых путей самовыражения и страсти к нововведениям и экспериментам. В лекции рассматриваются особенности подхода и видения каждого из четырех наиболее значимых художников-постимпрессионистов: Поля Сезанна, Анри де Тулуза-Лотрека, Поля Гогена, Винсента Ван Гога».



«Кто такие постимпрессионисты и почему их сменили „дикие“?»

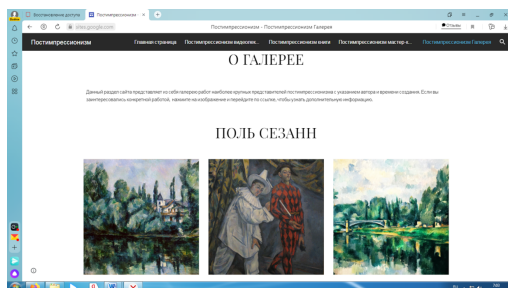
Какие основные критерии характеризовали искусство постимпрессионизма и кто представители данного направления? Ответы на эти вопросы дает Дарья Воронина, художник-искусствовед.

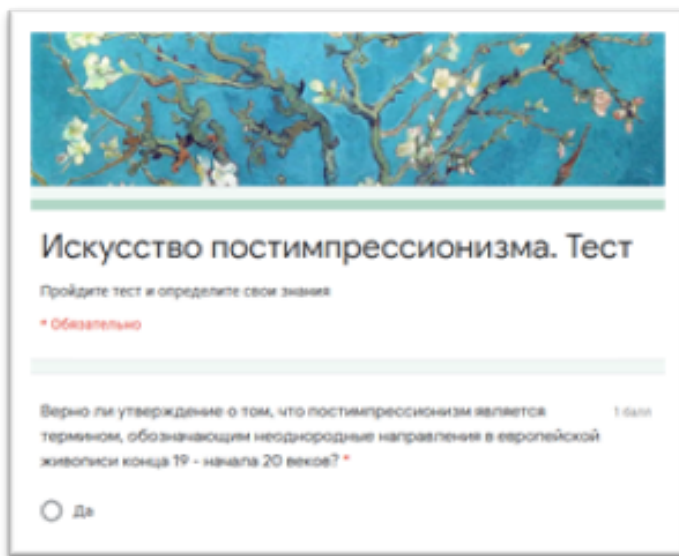
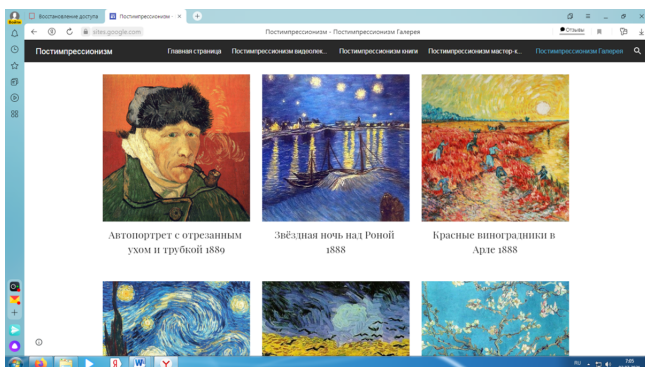
Лекция также затрагивает такое модернистское течение живописи, как фовизм, художники которого последовали за Полем Гогеном и объединили современную им европейскую традицию с народной культурой стран Океании, оказав при этом влияние на экспрессионизм, неоэкспрессионизм и абстрактное искусство».

«Данный раздел сайта представляет галерею работ наиболее крупных представителей постимпрессионизма с указанием автора и времени создания. Если вы заинтересовались конкретной работой, нажмите на изображение, чтобы узнать дополнительную информацию».

Задания по тематической медиатеке могут быть вариативными и разработаны по конкретным учебным задачам. Обучающимся предлагаются вопросы, тесты, практические задания, которые можно выполнить, ознакомившись с представленными в медиатеке материалами.

Для медиатеки целесообразно разработать тесты, с помощью которых можно определять уровень усвоения материала.





Тесты и тестовые задания могут быть разного уровня. На первом уровне ученикам предлагаются вопросы на проверку базовых знаний (знание культурных событий, узнавание художественных произведений и т.п.). Например:

Из представленных ниже характеристик выберите уникальную черту творчества Поля Гогена.

(2 балла)

- Использование ярких, контрастных, насыщенных цветов.
- Восприятие любого объекта как производное трех основных геометрических фигур.

- Совмещение современной европейской традиции с культурой примитивных народов.
- Использование множества точек, отказ от физического смешения красок в пользу оптического эффекта.
- Влияние на зарождение нового направления в искусстве 20 века.

На втором уровне проверяются знания и умения, которые можно использовать для более глубокого понимания учебного материала (сопоставление визуальной информации с вербальной и наоборот, классификация, систематизация изученного материала и пр.).



Соотнесите каждую из представленных картин с художниками-постимпрессионистами: Поль Гоген, Винсент Ван Гог, Анри де Тулуз-Лотрек, Поль Сезанн. Свой ответ обоснуйте, основываясь на знаниях о характерных чертах творчества каждого живописца.

(3 балла)

На третьем уровне — углубленные знания, умения и навыки (выполнение творческого или исследовательского задания, знание малоизвестных фактов и пр.).



Какова главная черта творческого видения Поля Сезанна? Ответ дайте, опираясь на представленную выше картину «Пьеро и Арлекин». (3 балла)

Использование медиатеки целесообразно совмещать с такой формой обучения, которую иногда называют «перевернутый класс». Учащиеся получают возможность самостоятельно дома познакомиться с материалом медиатеки, который учитель сочтет необходимым для изучения учебного материала. Затем, уже в аудитории, для закрепления знаний учащиеся могут получить консультацию учителя, обсудить вопросы, выполнить практические задания. Ученик получает возможность развивать начальные умения самообучения, необходимые для новой парадигмы непрерывного образования или обучения в течение всей жизни. Данная форма применима для гуманитарных и естественно-научных учебных дисциплин.

Немного теории

Медиатехнологии — это технологии, которые позволяют работать (разрабатывать, конструировать, перерабатывать, использовать, создавать) с различными видами текстов (вербальными, визуальными, аудио-, аудиовизуальными). Медиа́текст, в отличие от обычного, становится более привлекательным по фактуре, вербальный текст может быть озвучен, графически оформлен, сопровождаться видеорядом, с помощью различных медийных эффектов создавать смысловые оттенки, выражать авторскую позицию и пр. В образовательной деятельности могут использоваться информационные, аналитические, познавательные, воспитательные медиатексты. Но не следует забывать, что с помощью медиатехнологий можно расширить информационное открытое пространство и создавать массовую продукцию, которая влияет на взгляды и поведение людей, снижает культурные и духовные запросы потребителей. Важным для образования становится развитие у детей и подростков не только навыков работы с информацией, но и осмысленного отношения к ней.

Методы анализа текстов в информационно-образовательной среде позволяют правильно интерпретировать и вырабатывать собственное отношение к сообщениям. Аналитические навыки следует применять ко всем текстам, так как ошибки или недостоверная информация могут быть в любом контенте. Для понимания медиатекстов используется ряд аналитических методов, которые рассматривают медийные агентства (кто создает сообщение и с какой целью), какие медийные технологии и средства (языки) применяются, для какой аудитории создается контент.

В интернете достаточно большое количество материалов, которые учитель может использовать. Это научные исследования, представляющие реальные доказательства тех или иных фактов; научно-популярные тексты, которые совмещают научные данные и субъективное мнение; художественная литература, произведения искусства, кино, анимация и другие медиапродукты с авторским отношением к сюжету, с размышлениями и интерпретацией проблемы. Однако обратим внимание, что в медиатекстах действительность может представляться с искажением отдельных сведений, они могут быть неполными или вообще вымышленными, смонтированными из отдельных сюжетов.

Начинать развивать аналитические умения следует со специально созданных учебных материалов. Школьникам предлагается прочитывать (прослушать, просмотреть) текст и отметить, о чем он (какова его основная идея), что они уже знают, что является новым, что непонятно, какие сведения могут объяснить ситуацию, из каких источников можно получить недостающую информацию. Затем проводится обсуждение и делаются выводы.

Статичные учебные материалы (фотографии, инфографика, диаграммы и другие) позволяют школьникам более внимательно изучать, замечать детали, определять кодовые знаки, ассоциации. Изображения

позволяют описать тему, «погрузиться» в нее, проинтерпретировать. Для исследования визуального материала сначала надо уточнить, кто автор, какие цели ставились, можно ли сравнить информацию с другими источниками. Фотографии могут рассказать о многом. Они могут быть интерпретированы в разных аспектах. Рассматривая изображение с позиции истории, можно описывать событие, социокультурный взгляд передает условия жизни, в том числе бытовые, в период съемки и пр. Содержание раскрывается в теме, в композиционном формате (что находится в центре композиции, что выделено масштабом, светом, цветом), контекст описывает обстоятельства событий.

Покажем возможность демонстрации визуального материала на уроках истории. Документальные фотографии помогают эмоциональному восприятию исторических событий, создают зрительные образы прошлого, развивают наблюдательность, воображение, интерес к истории. Фотографии как исторические следы являются надежным и наглядным источником знания о прошлом.



Немецкие солдаты сдаются в плен красноармейцам во время битвы за Москву. Зима 1941–1942 гг. Источник: Государственный Зеленоградский историко-краеведческий музей https://rosphoto.com/best-of-the-best/vioraya_mirovaya_война-2589



Легендарный снайпер 163-й стрелковой дивизии старший сержант Семён Данилович Номоконов (1900–1973) на отдыхе с боевыми товарищами. Северо-Западный фронт. На груди снайпера — орден Ленина, которым он был награжден 22 июня 1942 года. За годы войны Семён Номоконов, эвекн по национальности, потомственный охотник, ликвидировал 367 солдат и офицеров противника, включая одного немецкого генерал-майора. 1942. Автор: Петр Бернштейн. <https://rosphoto.com/>

немецкого генерал-майора. 1942. Автор: Петр Бернштейн. <https://rosphoto.com/>

В ходе объяснения материала сначала надо указать время и место события, а затем предложить учащимся рассмотреть документальные фотографии:

- описать обстановку, в которой происходит событие;
- рассмотреть обычных людей, которые стали нашими героями;
- определить главное в композиции фотоснимка;
- выделить детали, придающие изображению особый смысл, меняющие отношение к рассматриваемому, вызывающие эмоции и активизирующие воображение;
- сопоставить с другими изображениями (картинами, фильмами) по представленной теме;
- сделать выводы.

Анализируя тексты, необходимо уточнить, что информация должна иметь ссылки на первоисточники, но и это не гарантия, что можно получить качественную информацию. Лучшими источниками являются официальные (университеты, министерства и пр.) и авторитетные (Российская государственная библиотека, Третьяковская галерея и др.) организации, справочно-информационные порталы (gramota.ru, dic.academic.ru и др.). Следует остановиться на популярной среди молодежи Википедии. Главной особенностью этой энциклопедии является то, что создавать, редактировать статьи в ней может любой пользователь. Мы не знаем, кто составлял сообщение, изменял, добавлял. Поэтому материалы Википедии должны анализироваться так же, как и другие ресурсы.

Анализ медиатекста можно рассматривать как исследовательский процесс, помогающий интерпретировать, раскрывать смысл. Вопросы на первом этапе можно группировать вокруг двух проблем:

- кто автор, какое медиаагентство выпускает сообщение, с какой целью, в чем хотят нас убедить, кому выгодно представлять медиатекст, что осталось недосказанным, можно ли доверять этому источнику;
- для какой аудитории создается текст, как автор достигает необходимого эффекта, есть ли достоверные факты и данные, какие представлены идеи, точки зрения и какие выводы делает автор, насколько правдоподобна и логична информация.

На следующем этапе следует больше обратить внимание на контекст, авторскую интерпретацию, опираясь на знания, социальную значимость. При подборе медиатекста для анализа необходимо учитывать подготовку учащихся. Школьники учатся на разных примерах оценивать сообщения, формировать собственное мнение, развивать коммуникативные умения.

Актуальным этапом анализа является определение *достоверности*, которая напрямую связана с объективностью информации. Задания должны основываться на *принципе научности*, который позволяет прово-

дить сравнение и сопоставление полученных данных с уже известными научными достижениями, событиями, явлениями, которые обучающиеся изучают на естественно-научных и гуманитарных дисциплинах. Для развития умений интерпретации информации, раскрытия смысла можно применять задания, которые объясняют механизмы создания текстов с использованием информационно-коммуникативных технологий. Причем ученики должны использовать факты из надежных источников. В противном случае информация является противоречивой.

Из опыта работы московского учителя географии Ф. С. Сагитова

В формировании навыков работы со статистической информацией при изучении тем курса экономической и социальной географии, кроме школьных атласов и учебников, актуальными являются статистические справочники, тематические пособия, приложения к мультимедийным учебникам, средства массовой информации, ресурсы интернета.

Первые навыки учащиеся получают в 6-м классе, потом в 8-м и 9-м классах. Дальнейшее изучение экономической и социальной географии мира требует использовать огромное количество статистической информации. Используются различные способы графических изображений (графики, диаграммы, картограммы и пр.). Диаграммы показывают структуру изучаемых объектов. Можно использовать электронные таблицы Excel и программу «Мастер диаграмм». Например, на уроке по теме «Энергетика России» школьники создают карту топливной промышленности, показывая на контурной карте не только основные районы, но и объемы добычи отдельных видов топлива. Это позволяет наглядно увидеть, проанализировать и понять их роль в энергетическом хозяйстве страны.

Данных школьного учебника недостаточно, поэтому используются ресурсы интернета regions.ru, официальные региональные порталы. По той же методике строятся картосхемы различных отраслей горнодобывающей промышленности. Наиболее интересную статистическую информацию о населении и экономике страны можно найти на сайте «Россия в цифрах» (<https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12993>), Госкомстата России (<https://rosstat.gov.ru/>). Так школьники учатся анализировать информацию, отбирать необходимую и представлять в визуальном виде.

Формирование компетенций чтения, читательской грамотности, навыков смыслового чтения необходимо на всех школьных уроках, но особая роль в этом отношении отводится урокам литературы, поскольку на этих уроках ученики встречаются с текстами художественных произведений, содержащих философские смыслы, чрезвычайно полезные для формирования мировоззренческих взглядов и установок взрослеющих молодых людей¹. Художественная литература оказывает огромное влияние на нравственное и эстетическое развитие личности читателя, и, разумеется, на развитие читателя-ученика. Она является неисчерпаемым источником глубочайших, вплоть до катарсиса, переживаний и чувств, в ней наиболее ярко отражаются нравственные и духовные

¹ Материал, излагаемый далее, подготовлен с участием А. А. Мамченко

искания героев, а значит, и их авторов, их ответы на самые важные, смыслообразующие вопросы, духовный опыт и уникальный взгляд на мир.

Интересный факт

Исследования нейрофизиологов последнего времени проливают свет на характер восприятия и понимания читающим человеком сцен, описанных в тексте художественного произведения. Оказывается, во время такого чтения мозг читателя задействует те же нейроны, которые возбуждались бы, если бы эта сцена происходила в реальной жизни. Читатель как бы становится на место героев и проживает в реальности события, которые представлены в произведении. Фактически сила воздействия прочитанного слова из художественного произведения такова, что человеческое сознание не в состоянии отличить реальные события от сцен, вымышленных автором произведения.

В основной школе у учеников формируется так называемый автоматизированный навык чтения, который характеризуется тем, что сам процесс чтения менее осознается и ведущим становится не он, а понимание текста, его содержания, смысловой направленности, композиции, изобразительно-выразительных средств и так далее. К основной школе, как принято считать, ученик подходит уже сложившимся читателем, бегло читающим «про себя», читающим много и жадно, «проглатывающим» книги, вошедшим во вкус чтения, со своими сложившимися привычками и предпочтениями. Однако современное информационное общество, в котором мы уже все живем, заменив бумажную книгу на цифровой контент, внесло коррективы в эти представления, породив болезненные для школы проблемы. Оказалось, что сегодняшние дети, слишком рано приобщившись к незатейливому детскому цифровому контенту компьютеров и гаджетов, не подозревают, что извлечение смысла требует усилий — и немалых, раздумий, неоднократного возвращения к тексту, воображения, эмоциональных и интеллектуальных затрат. Желания маленького ребенка получить всё и сразу — быстро что-то понять, запомнить, воспроизвести, получить удовольствие и похвалу, переключиться на другое, более интересное — формируют и соответствующие привычки чтения, которые, если не приобщить читателя к вдумчивому чтению, остаются с ним на всю жизнь.

Сложившаяся ситуация приводит к тому, что дети читают вроде бы и много, но качество этого чтения оставляет желать лучшего. К сожалению, приходится констатировать: современные дети не любят читать сложные тексты и делают это с большой неохотой. А это, в свою очередь, приводит по мере возрастания сложности учебных текстов к постепенному снижению успеваемости, особенно в основной школе, поскольку обучение в ней построено, в основном, на работе с текстами различного характера и сложности.

В последнее время в методической литературе значительное место

отводится вопросам формирования у обучающихся умения работы с текстом, отмечается, что при работе с текстом необходимо уделять внимание содержанию читаемого текста, организовывать работу таким образом, чтобы ученики понимали прочитанное. И это не случайно. Дело в том, что в наши дни у школьников вызывает затруднение понимание содержания не только прочитанного текста, но и прочитанного предложения и даже отдельного слова. При этом чтение сопровождается значительным количеством ошибок. Конечно, такое чтение не способствует успешному восприятию написанного и как следствие — пониманию смыслов, содержащихся в тексте. Причины такого неудовлетворительного чтения несколько. Назовем, пожалуй, наиболее распространенную.

Для этого приведем пример. Ученик-девятиклассник на уроке русского языка выполняет задание, связанное с прочтением текста, состоящего из трех распространенных простых и сложных предложений, и выбором из предложенных вариантов двух предложений, в которых верно передана главная информация, содержащаяся в тексте. После прочтения этого текста ученик молчит. Учителю становится понятно, что он затрудняется выполнить задание. Чтобы ему помочь, учитель задает «наводящий» вопрос: «О чем говорится в тексте?» Ученик почти дословно пытается воспроизвести каждое предложение, но у него это не получается. Он начинает вспоминать, что написано в каждом предложении. Воспроизводит отдельные слова, иногда не в той последовательности, в какой они записаны в предложениях. В результате на вопрос учителя он дает ответ, который складывается из фрагментарных, «осколочных», фраз, напоминающий пересказ.

В чем дело? Почему не получилось выполнить это простое задание? На такие вопросы, как правило, дают ответы: «Читал невнимательно». «Прочитал быстро, не запомнил». Так ли это? Нет, дело здесь не во внимательности и не в запоминании. Внимание и память в данном случае для ученика не имеют большого значения. Дело в другом — ученик не понял, что прочитал. Причина в «слабости» мышления, мягко говоря, в его неразвитости. «Слабое» мышление не дало возможность понять, о чем написано. Не понят смысл. Но задание нужно выполнить, на вопрос учителя тоже нужно ответить. Для этого ученик применил то, чем привык пользоваться, — память. Именно это мы и наблюдаем, когда ученик пытается почти дословно воспроизвести эти три предложения, составляющие текст. Но этого не должно быть, поскольку он не младшеклассник, для которого память — хорошая помощница в выполнении заданий и получении хороших отметок. Для ученика-девятиклассника ведущим психическим познавательным процессом является не память, а мышление. Именно поэтому все виды заданий в основной школе и старших классах направлены на то, чтобы ученик мыслил, а не запоминал.

Из приведенного примера видно, что у ученика, взявшегося за выполнение задания, направленного на осмысление содержания текста, не сформирован навык сознательного чтения. По этой причине не произошло понимание прочитанного.

Интересный факт

Герменевтика — наука о толковании текстов

Существует наука, рассматривающая проблемы толкования текстов, — герменевтика. Хотя миф о Гермесе, скорее всего, не имеет к ней никакого отношения, его все же иногда связывают с идеей герменевтики, поскольку в древнегреческой мифологии Гермес был вестником богов, а также считался изобретателем единиц мер, числа, греческого алфавита и даже нотной системы. Методологический инструментарий герменевтики — науки о понимании смыслов текстов — становится одним из основных в формировании культуры чтения.

Для того чтобы ученики прочитали текст осмысленно, необходим его анализ, который направлен на рассмотрение и понимание его содержания. Такой анализ выступает ведущим методом обучения смысловому чтению.

Основные методические положения, которые определяют подход к анализу прочитанного текста, сводятся к следующему:

- выяснение тематической основы текста (служит личностному развитию учеников);
- опора на жизненный опыт учеников (является основой осознанного восприятия и понимания содержания текста и условием его анализа);
- анализ текста должен пробуждать мысль, потребность высказаться, желание соотнести свой жизненный опыт с фактами, представленными в тексте.

Из опыта формирования способности понимания образа в произведениях русских писателей на уроках литературы в 5 классе (О. П. Абуэльзз, г. Москва)

Ученики должны попытаться представить и перестроить литературный текст как набор кадров, объединенных единым замыслом. Следуя словам Набокова о том, что «главное для писателя — это не то, чтобы его прочитали, а чтобы его увидели», можно сказать, что, решая задачу по переводу текста в изображение, ученик становится на путь его понимания. Как-то ученица читала стихотворение А. С. Пушкина «Пушину», в котором есть слова «Когда мой двор уединенный, печальным снегом занесенный, твой колокольчик огласил. . .». Читает с выражением, по тексту все точно. После прочтения задается вопрос: «Где находился колокольчик?» Она отвечает сначала, что на крыльце дома, затем, что в руке у Пушкина, и только с третьего раза после наводящих вопросов о том, что же там по сюжету происходит, отвечает, что он висел на лошадиной оглобле. Ученики привыкают к чтению стихов как к обязанности отчеканить выученный наизусть текст, не пытаясь разглядеть картинку, которую рисует автор. Как же они поймут и сделают его «своим», если

они его не видят, просто не понимают, что происходит? Можно предложить им визуализировать текст. Для пятиклассников не следует выбирать большие тексты. Можно ограничиться поэтическими, насыщенными образами и картинками. Главное — научить пониманию через «перевод» слова в образ. Прежде всего надо поставить задачу словесно описать изображаемое автором (где и когда происходит действие, с кем, какие предметы или детали упоминаются автором). Также важно для пятиклассников, чтобы они соотнесли «увиденное» в произведении со своим личным опытом. Это второй шаг к пониманию. Запас впечатлений, которыми обладает подросток в 11–12 лет, достаточен для развития ассоциативного ряда, ассоциативного мышления, выводящего к эмоциональному восприятию текстов. Читая на уроке строчки «чудный лес, что шапкой, принакрылся чудной...», ученик говорит себе «где-то я уже это видел», вспоминая свою прогулку по зимнему лесу.

Третий шаг — это постановка перед учеником проектной задачи по созданию собственного текста на основе актуализированных впечатлений и с использованием выразительных средств языка. Сложность состоит в том, что текст собственного сочинения должен выражать чувства и настроения автора, так же как чувства и настроения передают великие поэты. Поэтому недостаточно научить ребенка писать метафорами или сравнениями, нужно помочь ему найти в душе эти ценностные ориентиры, помочь сформулировать ему понятными словами, чтобы потом он мог их превратить в поэтический текст.

Творческо-рефлексивные задания — это создание поэтических текстов, позволяющих осуществить рефлексивное освоение полученных на уроке знаний:

- составить раскадровку с последующей экранизацией стихотворения (ученики прорисовывают каждый кадр, затем их снимают и составляют мультфильм);
 - составить небольшой видеоряд из фотографий, соответствующих, с точки зрения ученика, картинкам в тексте стихотворения, наложив определенную музыку для создания настроения;
 - на основе уже существующей экранизации фильма составить текст двух-трех героев для озвучивания фильма (при этом послушать звук в экранизации дается только после выполнения задания). Это задание можно использовать, например, при изучении феерии А. Грина «Алые паруса» с просмотром фильма;
 - сравнить экранный образ героя с литературным и образом в иллюстрации к произведению, например по рассказу Н. С. Лескова «Левша» (герой мультфильма не похож на героя в книге);
 - нарисовать иллюстрации к конкретным эпизодам произведения или строфам стихотворения.
- Данная сценарная разработка позволяет пошагово передать учащимся такие важные способы понимания визуального текста, как кадрирование, соотнесение точек зрения, деятельное проигрывание, собственное отношение к героям и авторам произведениям, образность мышления и, наконец, ценностно-смысловая определенность.

При наличии в современной школе ресурсов информационно-образовательной среды применение метода обучения смысловому чтению имеет «информационно-образовательные» особенности. Сама по себе информационно-образовательная среда не обеспечивает целенаправленного формирования у учеников умения анализировать текст. Информационно-образовательная среда полезна тогда, когда учитель

направляет учеников к ее ресурсам с целью обращения к цифровым источникам информации для получения материалов, необходимых для выяснения конкретного содержания, смысловой направленности текста. Кроме того, ресурсы информационно-образовательной среды позволяют учителю создавать индивидуализированные мини-среды, адаптированные с учетом индивидуальных особенностей учеников, вовлекать их в индивидуальную или групповую работу. Поэтому ресурсы информационно-образовательной среды могут быть использованы для:

- организации коллективной и проектной работы класса на уроке;
- вовлечения каждого ученика в работу на уроке;
- смещения акцентов с монологичной модели построения урока на модель соразмышления и сопереживания, работу мысли самих учащихся;
- обращения к личному опыту учащихся;
- поддержки мотивации и удержания внимания класса и каждого обучающегося, в том числе за счет смены видов деятельности и типов восприятия;
- обеспечения личного вклада каждого в общий результат, отсутствия неучаствующих и сглаживания конкурентной борьбы за внимание учителя;
- создания и хранения проектов и результатов коллективного и индивидуального творчества.

Особенностью информационно-образовательной среды является и то обстоятельство, что из нее ничего никуда не исчезает. Давно известна практика составления кратких резюме урока в помощь ученикам для последующего повторения и подготовки к контрольным работам и экзаменам. Эта полезная практика может быть перенесена на создание информационно-образовательной среды отдельного класса (или отдельной школы), которая может быть наполнена конкретными, созданными учениками на уроке «цифровыми» продуктами. По своей сути такая среда будет не просто хранилищем, а настоящим портфолио результатов личной и совместной умственной работы учеников и учителя.

Требование к работам с текстом, выполняемым с применением ресурсов информационно-образовательной среды, одно для всех — эти работы не должны быть целью урока, они не должны замещать смысловое чтение текста. Эти работы являются не более чем «помощниками» учеников в выявлении смыслов, содержащихся в тексте художественного произведения. В противном случае урок литературы станет обычным для современных подростков времяпрепровождением с использованием гаджетов — разглядыванием цифрового контента, просматриванием ярких картинок, чтением цифровых текстов и так далее — бесперспективными занятиями с точки зрения понимания смыслов и духовных исканий.

ГЛАВА III

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

3.1. Смешанное обучение. Перевернутый класс

В дидактике процесс обучения определяется как целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, ориентированная на решение задач образования. Данное определение не акцентирует внимание на форматах обучения: обучение «лицом к лицу» (традиционное) или на расстоянии (дистанционное). Соответственно, при изменении форматов глубинная сущность обучения не меняется, однако дистанционное обучение приобретает ярко выраженную специфику по сравнению с традиционным. В настоящее время наряду с понятием «дистанционное обучение» широко используется понятие «смешанное обучение», которое представляет собой интеграцию традиционного и дистанционного форматов.

Понятие «смешанное обучение» в его современном виде пришло к нам из-за рубежа и активно осваивается отечественными теоретиками и практиками образования. В зарубежной литературе это образовательная модель, в которой процесс обучения частично реализуется онлайн и интегрирован с происходящим в классе. Педагог выступает в роли консультанта, помощника в рассмотрении наиболее сложных вопросов содержания образования, при этом обучающийся контролирует время, место, траекторию и темп своего обучения.

В отечественной педагогической науке выделяются следующие характерные черты смешанного обучения:

1. Сочетание очного и заочного (дистанционного), традиционного и электронного обучения.
2. Индивидуализация обучения, основанная на представлении о том, что каждый обучающийся стремится достичь собственной высокой цели и умеет выстраивать соответствующую познавательную деятельность.
3. Приоритет самостоятельной познавательной деятельности обучающихся как на уроке, так и во внеурочной подготовке.
4. Взаимодействие педагогов, учащихся и интерактивных образовательных ресурсов.

Каким же образом осуществляется смешанное обучение? Существует множество форматов его реализации, которые частично используются и у нас в стране. Рассмотрим четыре из них:

1. Модель смены станций (смены рабочих зон) (Station rotation) предполагает перемещение учеников в пределах класса по «станциям» которые включают в себя работу малой группы с учителем; совместные

занятия по выполнению заданий или работу над проектами; работу онлайн за компьютерами. Ученики передвигаются по станциям, занимаясь различными видами учебной деятельности, главным из которых является работа с учителем. В это же время другие обучающиеся глубже вникают в материал и совершенствуют умения применять полученные знания (например, решение задач по математике), другая часть обучающихся с помощью интерактивных информационных онлайн-ресурсов получает новые знания или закрепляет уже пройденное. Выбор маршрута движения по станциям зависит от подготовки учеников, их мотивации и сформированности умений самостоятельной познавательной деятельности.

2. Модель смены классов (Lab rotation) предполагает, что учитель ведет занятие в режиме традиционного урока, после этого обучающиеся переходят в другой класс и работают самостоятельно, например, выполняя лабораторные работы. Обучение осуществляется по индивидуальным образовательным траекториям, учащиеся получают инструкции и помощь от педагога в режиме онлайн либо могут выполнять виртуальные практические работы. Таким образом, обучающиеся одновременно работают в двух образовательных средах — контактного и интерактивного взаимодействия.

3. Модель вариативного (адаптивного) обучения (Flex model). Главное отличие данной модели в том, что у каждого ученика есть индивидуально разработанный план, соответствующий его познавательным потребностям и запросам. Такое обучение можно рассматривать как выполнение заданий, подготовленных учителем. В начале обучения ученики проходят тест, позволяющий определить уровень их обученности и практической подготовки. Если школьник не обладает нужным количеством знаний, то он должен освоить их, используя специально подготовленный учебный материал, который может содержать видеолекции, записанные учителем, практический проект с учителем или другими учениками и т. д.

Завершением процесса обучения становится комплексное обобщенное тестирование, в ходе которого обучающиеся, выполняя зачетное задание, демонстрируют свои умения. Главное в данной модели то, что обучение основано на практико-ориентированных навыках и предполагает их освоение на нескольких уровнях, вплоть до уровня мастерства (идеального владения материалом). Основная задача — научить учеников быть самостоятельными, ответственными за результат, сформировать стремление освоить умения на максимально возможном уровне.

4. Модель «перевернутый класс» (Flipped classroom). У нас в стране в рамках традиционной классно-урочной системы эта модель смешанного обучения в настоящее время внедряется очень активно. Перевернутый класс — это «занятия наоборот». Обучающиеся самостоятельно знакомятся с новым материалом дома, просматривая подготовленные

для них видеотрегменты объяснения учителя, видеолекции, читая рекомендованную литературу, изучая дополнительные материалы из ссылок, данных педагогом, закрепляя изученное, проходя онлайн-тестирование.

В классе же ученика ждет практическая индивидуальная или групповая деятельность — работа над проектами, углубленное изучение материала. Учитель выступает в роли наставника, советчика и администратора деятельности. Он может работать индивидуально с отстающим учеником или организовать коллективную работу над проектом. Основным достоинством данной модели является право обучающегося готовиться к уроку в любое время, просматривать материал в удобном для него темпе столько раз, сколько это необходимо для понимания, возможность обратиться за помощью к педагогу на аудиторном занятии. Подробнее об этом ниже в этом параграфе.

Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В., Сериков В. В., Алиев Ю. Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: ООО «Белый ветер», 2019. С. 30–40.

Анализ существующих исследований и практики организации смешанного обучения позволил выявить следующие его дидактические характеристики:

1. Сочетание индивидуальной и групповой работ обучающихся. При этом приоритет отдается индивидуализации обучения. Глубина и способ изучения материала вне классной комнаты полностью зависит от индивидуальных особенностей обучающихся. Работа в классе зачастую организуется как совместная деятельность учеников, актуализирующая в то же время субъектную позицию каждого из них.

2. Деятельностный характер обучения. Образовательный процесс осуществляется в логике: а) самостоятельное изучение теоретического материала с использованием ИКТ; б) практическая деятельность в условиях образовательного учреждения, выстроенная на основе самостоятельно полученных знаний.

Интеграция урочной (классной) и внеурочной (домашней) работы на основе единства процессуальной и содержательной сторон обучения. В данной образовательной практике домашняя работа становится органическим элементом дидактического цикла.

4. Доминирование активных и интерактивных методов обучения, которые обеспечивают продуктивность познавательной деятельности обучающихся.

5. Сочетание педагогического контроля и самоконтроля со стороны обучающихся, формирование умений целеполагания, самооценки, рефлексии, выбора. Данная дидактическая характеристика акцентирует внимание на принятии учеником целей и задач обучения, на развитии

таких качеств личности, как ответственность, заинтересованность в результатах своего труда, критичность и т. д.

б. «Сопровождающая» позиция педагога, задачей которого становится не передача знаний, а поддержка усилий обучающихся по их получению. При этом педагог может в различной мере участвовать в организации информационного взаимодействия и в создании информационно-образовательной среды. Он может предложить учащимся «свободный поиск», основанный на заданных критериях эффективности обучения, или использовать готовые образовательные платформы.

Отметим, что наибольшее распространение в школах получили модель смены станций и перевернутый класс.

Перевернутое обучение, или перевернутый класс. Это особый способ взаимодействия педагога и учащихся. Изложение материала и выполнение самостоятельных / домашних заданий меняется местами, учащиеся знакомятся с материалом самостоятельно, в виде видеолекций и других материалов, в основном размещенных в интернете (в том числе на специально подготовленном преподавателями сайте), а класс становится местом выполнения и совместного обсуждения заданий под руководством педагога (Рис. 2.).



Рисунок 2. Картина обучения в обычном и «перевернутом» формате в обычных условиях (до пандемии)

Разработчиками модели «перевернутого» обучения стали преподаватели химии Дж. Бергман и А. Самс (США). В начале 2012 г. была

создана виртуальная сеть, объединяющая сторонников «перевернутого» обучения в разных странах мира, и уже через год ее численность составила 12 тысяч педагогов.

Перевернутое обучение состоит из двух компонентов: интерактивные групповые виды учебной работы в классе (или синхронно онлайн) и индивидуальное изучение материала вне класса (асинхронно). В России практику перевернутого обучения в школах развивают педагоги — члены Ассоциации смешанного обучения (<http://blendedlearning.pro/>).

Перевернутое обучение в условиях пандемии. Изначально практика перевернутого обучения складывалась в условиях очного обучения и предусматривала смену формата самостоятельной работы с домашними заданиями. Затем она постепенно модифицировалась применительно к условиям смешанного обучения. В условиях пандемии COVID-19 перевернутое обучение оказалось форматом, который вписался в ситуацию перехода на полностью дистанционное обучение. Как только практически всё обучение стало дистанционным, произошел всплеск интереса к перевернутому обучению во всем мире.

Новизна модели «перевернутого класса» и возможность встроить ее в условия вынужденного дистанционного обучения привлекает педагогов. Правда, уже на протяжении первых лет развития перевернутого обучения выяснилось, что его популярность имеет оборотную сторону: в практике педагоги нередко заимствуют внешнюю сторону организации работы с материалами, но редко применяют углубленный подход к перевернутому обучению — концепцию полного усвоения и заложенный в ней трудоемкий процесс создания эталонов усвоения и формирующей оценки.

Исследования эффективности «перевернутого обучения» пока относительно немногочисленны: практика нарастает значительно быстрее, чем число исследований. Проведившиеся в допандемийное время опросы педагогов говорят о том, что среди тех, кто попробовал «перевернутое обучение», 96% готовы его рекомендовать, 71% подтверждают улучшение учебных результатов, 85% отмечают повышение вовлеченности учащихся, их участия в учебном процессе.

Сторонники обучения в «перевернутом классе» утверждают, что оно повышает долю поисковой, творческой деятельности. Самостоятельная работа обучающихся (в допандемийных условиях — домашняя работа) может быть сфокусирована на ознакомлении и понимании, тогда как работа в классе строится на взаимодействии учащихся с педагогом и учащихся друг с другом и посвящена усвоению содержания учебного материала на более высоких уровнях.



Рисунок 3. Перевернутое обучение в условиях дистанционного формата

В вынужденном массовом распространении дистанционного обучения в условиях пандемии перевернутое обучение, по сути, принимает форму сочетания самостоятельной работы (домашней работы — в терминах привычной практики обучения) и совместной онлайн-работы с педагогом и другими учащимися.

Дистанционное перевернутое обучение может быть реализовано при наличии у педагога и учащихся технических возможностей организовать онлайн-взаимодействие — работу в группах (например, в виртуальных Zoom-комнатах или в Microsoft Teams) и гибкое переключение между групповой работой и совместным общим синхронным обсуждением (например, в Zoom-галерее и / или в чате). Однако такие возможности есть не всегда и не у всех.

Перевернутое обучение может хорошо встраиваться в условия вынужденного дистанционного обучения. В этой модели разделение на «классную» и «домашнюю» учебную работу заменяется разделением учебной работы на самостоятельную и совместную. Задача обучающегося — предварительно самостоятельно ознакомиться с учебным материалом. Учитель выполняет роль прежде всего комментатора, помощника-фасилитатора. Его деятельность сосредоточена на задачах развития обучающихся, помощи в переходе к более высоким уровням освоения содержания учебного материала. Ключевая роль учителя — не предъявление учебного материала, но содержательная организация работы учащихся с учебными ресурсами, посредничество во взаимо-

действию учащихся с учебными материалами, друг с другом, помощь в освоении содержания учебной программы, причем не только на уровне ознакомления, но и на высоких уровнях.

3.2. Проектное обучение

В настоящее время проектное обучение достаточно широко распространено, о нем много написано, поэтому, отметив основные его моменты, остановимся на примерах выполненных обучающимися проектов, а также ошибках, допускаемых педагогами при его организации.

Интересный факт

Проектный метод обучения зародился во второй половине XIX века в США. Этот метод основывался на теоретической концепции «прагматической педагогики», основоположником которой был Джон Дьюи. Идеи Джона Дьюи широко реализовались в 1884–1916 годах в различных учебных заведениях его учениками и последователями — Е. Паркхерст и В. Килпатриком. Метод проектов впервые был описан В. Килпатриком в 1918 году в его книге «Метод проектов».

До начала XX века метод проектов использовался в основном в школах с производственным уклоном. Но в конце XIX — начале XX века все чаще раздавалась критика в адрес педагогов, которые использовали обучение как чисто прикладную деятельность, направленную на формирование производственных навыков. Р. Стимсон из Массачусетского университета, обучая своих учеников основам сельскохозяйственной культуры, основываясь на идеях Дж. Дьюи, стал давать ученикам сначала теоретические знания, касающиеся выращивания тех или иных сельскохозяйственных культур, а потом предлагать применить эти знания на практике. Ученики встречались с проблемами в практической деятельности, и это побуждало их вновь и вновь обращаться к теории. Этот опыт распространился и на общеобразовательные школы. Когда учителя впервые практически познакомились с методом проектов, встала задача теоретически осмыслить и описать этот метод. За это и взялся В. Килпатрик, ученик Дж. Дьюи, в 1918 году.

Проектом (по В. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная группой детей, объединенных в данный момент общим интересом, «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности.

Проекты у В. Килпатрика относились практически к любой области: от построения механизмов до решения математических задач, изучения французских слов, наблюдений за солнечным закатом или прослушивания сонаты Бетховена. По мнению Килпатрика, проект не обязательно должен сопровождаться активной деятельностью: дети, которые поставили спектакль, и дети, которые сидели в зале и с удовольствием смотрели его, одинаково выполняли проект, поскольку получали удовольствие.

В. Килпатрик выделял в проекте четыре фазы: замысел, планирование, исполнение и оценка. В идеале все части проекта должны были исполняться учениками без участия учителя. Только в этом случае ученики будут демонстрировать свободу действий, могут быть действительно независимы. Однако такие идеи В. Килпатрика вызвали критику и со стороны «консерваторов», и со стороны «прогрессивистов». Дж. Дьюи подверг его идеи резкой критике, возражая против

односторонней ориентации на интересы детей, на их полную самостоятельность. Ученики, по мнению Дж. Дьюи, не могут обходиться без помощи учителя. С точки зрения Дж. Дьюи, проект должен быть совместной деятельностью учителя и учащихся.

Метод проектов — это способ совместной деятельности учителя и обучающихся, направленной на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации.

В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи подчеркивал роль учителя в организации и управлении всей познавательной деятельностью обучающихся при использовании метода проектов, особенно на первых порах, пока они еще не в полной мере освоили этот метод.

Начиная с 30-годов XX века популярность метода проектов стала снижаться, но сейчас наблюдается третья волна его распространения. Интерес к методу проектов в российской школе возник в связи с неудовлетворенностью социума абстрактностью образования, оторванностью его от жизни, практики. Проектная деятельность, которая получила широкое распространение в школе, дает возможность ученикам приобрести опыт решения проблем либо лично, либо социально значимых. Эта деятельность прагматична по своей сути, так как ученик должен не просто исследовать проблему, не просто найти пути ее решения, но зачастую и практически решить, создать тот или иной продукт своей деятельности. Решая проблему, ученик осознает, как он может применить ранее полученные знания, приобретает умение работать с информацией — искать ее, анализировать, систематизировать, использовать для решения проблемы. Вместе с тем в процессе проектной деятельности, которая включает самостоятельные наблюдения, экспериментальную работу, практические действия, ученик приобретает новое знание, конструирует его. Это знание становится лично значимым, так как приобретается самостоятельно и побуждение к приобретению проистекает не из внешних стимулов, а из внутренних потребностей ученика.

Е. С. Полат выделила те аспекты метода проектов, которые делают его столь востребованным в современной школе. Метод проектов учит:

- самостоятельному критическому мышлению, умению работать с информацией;
- размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения;
- работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Проектное обучение позволяет органично интегрировать знания обучающихся из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, выдвигая при этом новые идеи.

Этапами проектного обучения являются:

- выбор проекта совместно учителем и учащимися;
- формирование рабочих групп;
- определение хода работы над проектом: совместная разработка с учащимися заданий для отдельных групп, помощь в составлении плана их выполнения;
- выполнение проекта, консультирование учителем учащихся, помощь в выполнении заданий;
- представление отчета;
- защита проекта — в форме вечера, конференции, открытого урока, просмотра знаний и т.д.;
- анализ и оценка результатов.

Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

К теме проекта предъявляются определенные требования: она должна заинтересовать учащихся, быть выполнимой, предоставить возможность организовать различные виды творческих работ в рамках проекта, предполагать эффективное завершение проекта, соответствовать возрастным особенностям учащихся.

Рассмотрим типы проектов, которые можно выделить, опираясь на метод, доминирующий в проекте.

Исследовательские. Проекты такого типа требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, продуманных методов, в том числе экспериментальных, опытных работ. Чаще всего в практике работы школ такие проекты выполняются небольшой группой участников, иногда это — индивидуальные проекты и готовятся они на конкурсы исследовательских работ учеников. Ход реализации проекта полностью подчиняется логике научного исследования, проект имеет структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием: так же продумывается актуальность исследуемой проблемы, определяются объект и предмет исследования, ставится цель и задачи, формулируется гипотеза, определяются методы исследования, проводится исследовательская работа, в том числе экспериментального характера, анализируются результаты, формулируются выводы. Исследовательский проект защищается на научной конференции учеников, в ходе защиты участники обсуждения задают вопросы автору исследования, для того чтобы уточнить неясные детали, полнее увидеть значимость проведенного исследования.

Примерами могут служить проекты, выполненные учащимися лицея г. Реутова Московской области под руководством учителя химии Л. А. Герасимовой. Например, ученица 11-го класса определяла наличие примесей в биологических добавках к пище методом тонкослойной хроматографии. Рассмотрела БАДы «Капилар» и «Флаванон 100». Ученик 11-го класса исследовал экологическое состояние почвы г. Реутова, выявлял содержание соединений тяжелых металлов и нитратов, измерял кислотность почвы. Еще одно исследование было посвящено изучению получения и свойств различных сортов мыла при различных уровнях pH, а также в жесткой и умягченной воде. Ученики рассматривали способы получения мыла, его состав и свойства, а затем в школьной лаборатории приготовили твердое и жидкое мыло путем взаимодействия растворов натриевой и калиевой щелочей со стеариновой основой при нагревании. Был проведен ряд экспериментов, показывающих уровень pH различных мыльных растворов в проточной, мягкой и жесткой воде и выявляющих их растворимость, наличие осадка. У читателя может возникнуть вопрос, на каком оборудовании ученица 11-го класса определяла наличие примесей в биологически активных добавках, ведь метод тонкослойной хроматографии не изучается в школе, нет и соответствующих приборов. Особенностью многих школьных исследовательских проектов является то, что они выполняются под руководством научных сотрудников исследовательских институтов, на кафедрах вузов, с которыми сотрудничает школа. Например, ученики лицея г. Реутова на кафедрах МГТУ им. Н. Э. Баумана выполнили такие проекты: «Исследование систем управления взлетом ракеты», «Исследование и применение инфракрасных датчиков» и т. д. Иногда организовать исследование ученикам помогают родители.

В последнее время популярность проектов такого типа высока, для школ престижно участвовать в научно-практических конференциях, иметь учеников — победителей таких конференций. Учащиеся представляют интересные работы — во многих случаях видна роль научного руководителя. Но иногда наблюдается излишнее копирование «взрослой» научной работы, использование терминов «объект исследования», «предмет исследования» без глубокого понимания сути этих понятий. Приходилось наблюдать, как самобытное интересное литературоведческое исследование обсуждало жюри научно-исследовательской конференции. Учеников спрашивали, как они использовали статьи того или иного литературоведа, опирались ли на те или иные работы. При этом из поля зрения уходило авторское видение ученика, его мнение, его размышления и собственные выстраданные выводы. Ученики очень быстро привыкали «играть по правилам», прочитывали рекомендуемые статьи исследователей творчества изучаемого автора, высказывали свои соображения по поводу мнения того или иного литературоведа, но

собственное, эмоционально-ценностное отношение к анализируемому произведению уходило на второй план и работа теряла самобытность, личностное начало, становилась такой же, как огромное множество безликих научных работ, выполненных по шаблонам.

Творческие. Такие проекты не требуют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она намечается и развивается, подчиняясь жанру и принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. Проектируются планируемые результаты и форма их представления (праздник, выпуск поэтического альманаха, создание музейной экспозиции и т.д.).

Примером может послужить проект, реализованный учителем математики московской школы Татьяной Николаевной Масловой — «Удивительный мир чисел» для учеников 5-х классов. Педагог планировала организовать работу в соответствии с технологией проектов: обсудить с ребятами интересующие их направления деятельности, разделить их на группы, организовать работу каждой группы. Но развитие проекта пошло по-иному.

Учитель задалась вопросом: как заинтересовать учеников? Известно, что дети устают в школе и после уроков они, конечно, спешат домой. Татьяна Николаевна показала на уроке математические фокусы, предложила ребятам головоломки, а разгадки пообещала после уроков. Ребята заинтересовались, пришли после уроков. Интерес появился, но он ситуативен. Как его теперь сохранить и развить? Вторым этапом проекта стало посещение лекции в Политехническом музее «От сливовой косточки — до считающих колес». А затем дети написали мини-сочинения «Я — в Политехническом музее». Авторы лучших сочинений получили грамоты (которые нарисовали сами ребята вместе с учителем — очень красиво, с выдумкой). В ходе развертывания проекта возник конкурс «Математика в народном творчестве». Ребята собрали и записали пословицы и поговорки, связанные с числительными. Победительница набрала 445 пословиц и поговорок! Пословицы ребята не только записали, но и обсудили, выбрали лучшие. Кстати, ребята рассказали об изменении пословицы: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» в соответствии с современными условиями: «Не имей сто рублей, а имей миллион долларов, тогда и друзья найдутся». Конечно, никто всерьез не принял мысль, заложенную в данной пословице как новую моральную норму, но появился повод поговорить о вечных ценностях: любви, дружбе, верности.

В дальнейшей работе над проектом ребята сочиняли задачи со сказочным сюжетом и даже ставили мини-спектакли по своим задачам, которые показали на защите проекта. Она прошла в виде «Бала у принцессы Арифметики».

Из опыта учителя математики Г. Г. Крюковой

«Окружающий нас мир — это мир геометрии — чистой, истинной, безупречной в наших глазах. Все вокруг — геометрия. Никогда мы не видим так ясно таких форм, как круг, прямоугольник, угол, цилиндр, гипар, выполненных с такой тщательностью и так уверенно» — это высказывание французского архитектора Ле Корбюзье стало основой введения курса «Наглядная геометрия», разработанного для 5-х — 8-х классов. Занятия предлагается проводить в несколько этапов.

На подготовительном этапе учащиеся изучают геометрические тела, рассматривают визуальные наглядные источники (фотоальбомы, книги с репродукциями картин, презентации, сайты) и открывают для себя, что в архитектурных зданиях можно увидеть знакомые им геометрические объекты — пирамиды, конусы, призмы, цилиндры. Начинают понимать, что качество сооружения, его прочность, устойчивость зависит во многом от базовой геометрической формы. Учащиеся сами приходят к идее творческих проектов создания миниатюрных конструкций на исторические, литературные, бытовые сюжеты.

На следующем этапе используется метод творческой мастерской. Ребята по желанию объединяются в группы. Выбирают тему для архитектурного проекта, определяют цели и задачи. Распределяют обязанности и разрабатывают план конструкторской деятельности:

- изучение истории и поиск общих сведений о сооружении (исторические, функциональные, уникальные, конструктивные);
- отбор информации для расчетов разверток архитектурных макетов;
- выбор способов и методов работы;
- разработка и создание макетов, сбор конструкции;
- оформление результатов, презентации;
- рефлексия деятельности и оценка результата.

Проекты основываются на межпредметных связях, объединяя знания математики, истории, литературы, МХК. В качестве консультантов выступают учителя учебных предметов, школьный библиотекарь и родители. Интерес родителей к организации учебной деятельности и их помощь также могут рассматриваться мощной мотивацией, поэтому вовлечение родителей в совместную деятельность помогает обучению и воспитанию.



На заключительном этапе проводится оформление результатов проекта. Каждая работа сопровождается пояснительной запиской, в которую включают историческую справку, перечень используемых моделей (элементов конструкций) и библиографию. Дети учатся правильно оформлять список литературы.

Проводится предварительная защита, а затем финальная защита проектов на конференциях разного уровня. Тематика проектов очень разнообразна: «Московский Кремль», «Оборона Рязани», «Храм богини Афины», «Древнегреческий медицинский комплекс», «Колизей», «Знаменитые башни мира», «Путешествие по Египту», «Французский Диснейленд», «Снежная королева», «Улицы нашего города». Сколько выдумки, творчества, изобретательности вкладывают ребята в свою работу, с увлечением и искренностью рассказывают о своем творчестве.

Приключенческие, игровые. В ходе выполнения таких проектов участники выполняют определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Результаты таких проектов могут вырисовываться только к концу игры. В таких проектах высока степень творчества, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая, приключенческая.

В качестве примера приведем ролевою игру «Редакция», которую с полным правом можно назвать проектом. Эта игра проходит в дни важных событий в жизни гимназии «Универс» г. Красноярск. Участвуют в ней ученики 2-х — 4-х классов, объединенные по принципу временного коллектива для общего дела — выпуска газеты или журнала. Проектом данную ролевою игру можно назвать, так как ей присущи следующие признаки проектной деятельности: самостоятельная групповая работа учащихся над определенной проблемой (выпуском журнала), наличие реального продукта деятельности — печатного издания, созданного в ходе выполнения проекта.

В ходе работы над проектом происходит такое взаимодействие учащихся, в котором каждый ребенок в течение двух-трех часов выступает в роли сотрудника редакции, учится вступать в содержательное общение с людьми, выбирает форму работы в группе, оформляет свой материал, берет на себя ответственность за свою работу и за весь проект в целом.

Помещение, в котором собираются дети, напоминает редакцию: столы объединены в несколько групп, подготовлены таблички «Художники», «Корреспонденты» и т.д., на столах размещены листы ватмана.

Приведем несколько моментов игры, которая проходила в день общешкольного субботника. Начинается игра с обсуждения цели деятельности. Затем определяется название издания. Выбор названия проходит в форме мозгового штурма: ребята предлагают, а руководитель записывает всё на доске. Названия ребята предложили такие: «Просто субботник», «Субботник в понедельник» «Ура! Субботник!», «Субботняя

правда», «Любимая школа — чистая школа!», «Да здоровствует субботник!».

В ходе обсуждения пришли к выводу, что нужно и праздничное настроение передать, и использовать парадоксальное название «Субботник в понедельник». Так определилось название «Да здоровствует субботник в понедельник!»

Следующий этап включал определение рубрик газеты. Происходило обсуждение, о чем нужно рассказать и какие, исходя из этого, создать рубрики. На доске фиксировались все предложения, затем они были разбиты на блоки по рубрикам. Например, вопросы: «Когда появился субботник?» «Что такое субботник?» «Почему он так называется?» решено было осветить в рубрике «История субботника», а на вопрос: «Как работают ребята?» ответить в рубрике «Вести с субботника».

В ходе игры проводилось определение круга ролей и уточнение задач каждой роли. Роли вспоминали дети, а если не могли вспомнить, им подсказывал взрослый: редактор, фотокорреспондент, курьер, журналист, корреспондент, художник-оформитель и т.д.

Выбрав себе роль, учащиеся распределяли обязанности внутри группы. Так, на столе художников было задание: 1) сделать макет газеты; 2) продумать расположение рубрик; 3) распределиться внутри группы, прежде чем приступать к оформлению газеты. На столе корреспондентов: 1) Разбиться на группы по два-три человека (два корреспондента и один фотокорреспондент); 2) определить, в какое место, к каким людям пойдут; 3) составить и записать вопросы, на которые хотят получить ответы.

Подготовительный этап закончен. Начинается сбор материала. В команде работает взрослый, к которому можно обратиться за помощью. Оформители трудятся над заголовками, корреспонденты сдают материалы редактору, редактор читает поступившие материалы, отдает их в номер.

Когда продукт готов — газета вывешивается, и это событие общешкольной значимости. Реальный результат работы — печатное издание, но кроме того, в качестве результата выступают и появившиеся у учащихся знания, навыки, развивающиеся качества, способность работать в группе.

Каспржак А. Г., Иванова Л. Ф., Митрофанов К. Г. и др. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации для опытно-эксперим. работы школ /— М.: Просвещение, 2004. 416 с.

Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, на ознакомление участников проекта с этой информацией. В ходе реализации проекта происходит поиск, анализ, структурирование информации, обобщение фактов, формулирование выводов. Такие проекты имеют четко обозначенную, хорошо продуманную структуру, которая может подвергаться

коррекции в ходе работы над проектом.

Информационный проект требует определения цели, обоснования актуальности, выбора методов получения информации. При этом могут использоваться литературные источники, средства массовой информации, различные базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование и т.д. В ходе проекта происходит обработка информации различными методами: анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, формулирование аргументированных выводов, перевод информации из одной формы в другую (из вербальной в графическую, символическую), представление информации в той или иной форме (статьи, презентации, выступления на конференции и т.д.).

Информационные проекты могут интегрироваться в исследовательские, становиться их частью. Структура информационного проекта включает определение предмета информационного поиска, осуществление поэтапного поиска информации с обозначением промежуточных результатов, аналитическую работу над собранными фактами, выводы, корректировку первоначального направления, дальнейший поиск информации по уточненным направлениям, анализ новых фактов, обобщение, выводы, заключение, оформление результатов.

Примерами могут служить проекты «Яды и их токсическое влияние на организм человека», «Способы выживания в дикой природе», «Древние меры длины». Выполнение этих проектов не предполагало экспериментальной части, хотя они могли быть построены и как исследовательские.

Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала желаемый результат деятельности участников проекта. Пример такого проекта — создание зимнего сада в рекреациях школы. Ученики в ходе выполнения этого проекта изучают условия, которые требуются растениям; выбирают те растения, которые способны легче других адаптироваться в микроклимате школы; разрабатывают проекты подставок под растения; продумывают дизайн размещения; по возможности изготавливают фрагменты интерьера зимнего сада, высаживают растения. Одним из этапов выполнения описываемого проекта было проведение учениками 6-го класса уроков для учеников начальной школы, на которых у младшеклассников формировались навыки ухода за комнатными растениями: им сначала рассказывали, как поливать и подкармливать растения, а затем каждый ученик попробовал это сделать самостоятельно.

К практико-ориентированным проектам можно отнести также следующие: «Исследование уровня шума на переменах в школе», в ходе которого исследовался уровень шума, выявлялись его причины, формулировались и реализовывались предложения по его уменьшению, «Маркетинговое исследование ассортимента школьной столовой», целью которого явля-

лось выявление предпочтений в питании обучающихся и сотрудников школы, внесение предложений по реорганизации школьной столовой.

Отметим, что часто проекты являются смешанными по доминирующему методу. Например, проекты, приведенные в качестве примера практико-ориентированных, — «Исследование уровня шума на переменах в школе», «Маркетинговое исследование ассортимента школьной столовой» — являются также и исследовательскими. Информационные проекты, как уже указывалось, также могут быть исследовательскими, если поставленная в них проблема не решена в научной и научно-популярной литературе и анализ имеющейся информации служит исходным пунктом для выдвижения гипотезы и ее обоснования.

Проекты могут быть реализованы как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В качестве примеров краткосрочных проектов, реализуемых на уроках, можно рассмотреть составление путеводителя по какому-либо городу изучаемой страны на уроках иностранного языка, создание памяток по уходу за растениями для учащихся младших классов на уроках биологии и т.д. Поскольку в каждом проекте значительную роль играет самостоятельная работа учащихся, то можно сказать, что происходит интеграция урочной и внеурочной деятельности.

В любом проекте важным моментом является его защита. Она может проходить в различных формах: тематического вечера, конференции, литературной гостиной, устного журнала, игры-путешествия и т.д.

Из опыта работы учителя информатики И. В. Синицкой

В начале изучения практической каждой темы по информатике и информационным технологиям она предлагает учащимся выбрать темы будущих проектов, защитой которых на уроке-конференции и закончится изучение темы. Проект выполняется учащимися самостоятельно по ходу изучения темы либо дома, либо во внеурочное время в кабинете информатики.

Ученикам предоставляется возможность поиска информации для создания проекта в библиотеке, медиацентре лица или сети Интернет, вся необходимая компьютерная и мультимедийная техника. Учитель контролирует структуру и ход разработки проекта, определяет сроки выполнения его отдельных частей, дает консультации по технике и методам его реализации. Перед выбором тем учащимися учитель обозначает тот перечень знаний и умений по предмету, которые дети должны показать в своем проекте. Например, при изучении темы «Компьютерные презентации» — это обязательное использование эффекта анимации слайдов, управляющих кнопок, скрытых слайдов, гиперссылок, включение внешних аудио и видеофайлов, запись звука на слайды. Выполняя проект, учащиеся закрепляют знания, полученные ими во время теоретических и практических занятий по изучаемой теме.

Защита проекта проходит в виде конференции на завершающем тему уроке, как правило, в два этапа (это зависит от числа учащихся в классе). В течение одного урока (45 минут) целесообразно прослушивать не более пяти учащихся. Конференцию можно провести после уроков.

Защита проекта состоит из нескольких этапов:

- предваряющий доклад ученика (обоснование выбора темы, цель выполнения работы, структура проекта, методы и приемы разработки с точки зрения информатики и информационных технологий);
- демонстрация проекта;
- обсуждение проекта.

Оценивают проект и учитель, и сами учащиеся, которым перед началом конференции выдаются оценочные бланки. Бланки выдаются всем учащимся. Это важно! Докладчики проводят самооценку после защиты, во время подготовки следующего выступающего. Итоги подводит учитель или не занятый на конференции ученик, используя заранее подготовленную в MS Excel таблицу, чтобы минимизировать потери времени. Общая оценка выставляется как среднее арифметическое из суммы оценок учеников и учителя. Как показывает практика, дети — более строгие судьи. Урок-конференция, несомненно, трудоемок, тяжел в подготовке и реализации, но и отдача у него огромная! Дети, с жаром рассказывающие о своих увлечениях и обсуждающие достоинства и недостатки исполнения конкретных проектов, забывают о том, что они *на контрольном уроке*, что они в школе вообще. Нет страха получения «двойки» по теме, зато есть прочно наработанный багаж знаний и уверенность в своих силах.

В практике работы педагогов иногда наблюдается искажение сущности метода проектов. Учитель дает задание учащимся выполнить проект — тему проекта формулирует он сам, на выполнение отводится мало времени, проект носит информационный или практико-ориентированный характер. Например, найти в интернете информацию о каком-либо районе города, его истории, событии, произошедшем недавно и т. д., подготовить рассказ, сопровождающийся иллюстрациями или презентацией, познакомить всех учеников с результатом проектной работы. Что получается в реальности? Накануне вечером родители проводят поиск в интернете нужного материала, готовят презентацию, заучивают с ребенком то, что он должен будет озвучить на уроке. Естественно, это не проект. На вопрос, зачем задается такая работа ученику, ведь его активная деятельность будет минимальна, педагог ответила, чтобы сдружить семью при совместной работе над проектом.

Понятно, что и сдружить семью не получится. В родительских чатах обсуждается такая практика, выясняется, что часто так называемые «проекты» задаются детям 3-х — 5-х классов и, конечно, их выполнение полностью берут на себя родители. Ничего, кроме раздражения, такое домашнее задание у работающих родителей не вызывает.

Метод проектов — метод, имеющий большой развивающий потенциал, дающий возможность научить школьников самостоятельно решать сложные познавательные и практические задачи, но для этого его надо применять, четко продумав дидактические цели.

3.3. Обучение на основе дискуссии

Использование учебной дискуссии многообразно. В учебной дискуссии участники обмениваются обоснованными мнениями, она может включать обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов. Дискуссию можно использовать гибко: строить на ее основе весь урок или отвести на нее часть занятия.

Учебная дискуссия характеризуется следующими признаками:

- представляет собой работу группы лиц, среди которых распределяются роли ведущего и участников;
- включает высказывания, слушание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направлена на достижение учебных целей;
- имеет соответствующую организацию места и времени работы.

Дидактическая задача дискуссии — не изложение нового материала, но его актуализация, поиск знаний — ориентиров для самостоятельной оценки фактов, явлений. Дискуссия используется как способ углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Дискуссия эффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Главная черта учебной дискуссии — целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска разных сторон истины. К числу важных черт обучения в дискуссии относятся: обмен информацией между участниками; поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению; сосуществование разных, несовпадающих мнений; возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на *содержательно направленной организации* диалога участников, т.е. на обращении учеников друг к другу и к педагогу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

Что не является учебной дискуссией. Дискуссию не надо смешивать с полемикой, т.е. с эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. В случае педагогического «сбоя» дискуссия может выродиться в поверхностно-оживляющее дополнение к репродуктивному обучению.

Принципиально важной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога. Организовать дискуссию невозможно, не будучи настроенным на живой диалог, обмен мнениями.

В практике использования дискуссии в классе применяется разделение участников на подгруппы от четырех-пяти до шести-десяти человек; в дистанционном формате онлайн-платформа должна давать возможность помещать учеников в виртуальные комнаты на время групповой работы. Дискуссия предполагает высокую вовлеченность учащихся в обсуждение. Общение в ходе дискуссии побуждает учеников искать различные способы для выражения мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Отсюда — внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углубленной работы с содержанием предмета, выходу за пределы усвоения фактических сведений, творческому применению получаемых знаний. Если при освоении учебной дискуссии усилия педагога сосредоточены на формировании дискуссионных процедур, то впоследствии в центре внимания педагога — не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, поиск личностных смыслов. Чем больше обучающиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высоко эффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций. Среди факторов углубленного усвоения материала в ходе дискуссии: а) ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией); б) поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению; в) сосуществование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете; г) возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; д) побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Рассмотрим проведение дискуссий в преподавании истории. Проведение дискуссии на основе исторических материалов целесообразно начинать с постановки конкретного исторического вопроса. Не следует формулировать его в духе того, кто был прав, а кто нет. В центре внимания должны быть возможности хода событий. Что было возможным при том или ином стечении обстоятельств? Какие действия мог бы предпринять тот или иной исторический деятель для достижения данной цели или от каких действий воздержаться? Отражала ли эта цель действительные интересы представляемой им социальной группы? Были ли возможны альтернативные действия? и т.д.

Все высказывания обучающихся должны относиться к обсуждаемой теме и быть связаны с излагаемыми точками зрения — развивать,

вносить поправки или же отвергать высказанные ранее суждения. Преподавателю следует выявлять фактические ошибки, ставя под вопрос неточные высказывания и побуждая учащихся вносить поправки, так как невозможно строить рассуждения на неверных основаниях. Все утверждения, за исключением фактологических, должны сопровождаться обоснованием. Учитель побуждает к этому, ставя вопросы типа: «Каковы факты, свидетельствующие в пользу твоего мнения?» «Как ты рассуждал, когда шел к этому выводу?» В результате дискуссии группа может прийти к единому мнению, однако могут иметь место расхождения, при которых подгруппы или отдельные участники остаются убежденными каждый в своем мнении (впрочем, это может произойти и без дискуссии). Дискуссия — не самоцель, ее предметом имеет смысл делать действительно спорные, неоднозначные темы. Пример дискуссии (урок истории) — обсуждение вопроса «Была ли неизбежна насильственная коллективизация 1930-х гг. в СССР?»

Сложности для учителей — сочетание упорядоченности обсуждения с отсутствием жесткой регламентации, вежливость без иерархического подчинения в классе, легкость и непринужденность вместе с соблюдением правил и контролем времени. Особые задачи стоят перед ведущим дискуссии (обычно учитель, реже — кто-то из класса): не только направлять, но и побуждать участников к обмену мнениями, который между участниками должен происходить свободно. Крайность — хаотичный разброс реплик, его следует избегать. Однако другая крайность — сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между учителем и учеником, такая работа в классе перестает быть настоящей дискуссией.

Из опыта работы учителя истории и обществознания В. И. Маркеевой

В 11-м классе интересно прошла дискуссия по теме урока «Правовое государство и гражданское общество».

Тема дискуссии была сформулирована так: Правовое ли государство Россия и сложилось ли в России гражданское общество?

Ход урока.

1. Вступительное слово учителя — представляется тема дискуссии.

2. Для создания проблемной ситуации зачитывается Конституция РФ о правовом государстве и задается вопрос: Как вы считаете, правовое ли государство Россия?

После опроса учащихся были выявлены три варианта мнений: да, нет, строим правовое государство.

Перед тем, как начать обсуждение, были повторены основные признаки правового государства:

а) Верховенство закона, т.е. все государственные органы, должностные лица, граждане и др. обязаны подчиняться требованиям закона. Законы государства должны не противоречить ни Конституции, ни друг другу. Новые законы должны приниматься в полном соответствии с уже

существующими, не изменяя и не ограничивая их.

б) Соблюдение, охрана прав и свобод человека. Государство должно не только провозгласить, но и закрепить фундаментальные права человека в своих законах, гарантировать их и реально защищать на практике.

в) Наличие принципа разделения властей, создание системы сдержек и противовесов, взаимограничение и взаимный контроль всех ветвей власти.

г) Взаимная ответственность государства и гражданина — за нарушение закона должна обязательно последовать предусмотренная законом мера ответственности, невзирая на личность правонарушителя. Гарантией этого принципа выступает независимый суд.

Из перечисленных характеристик правового государства учащимся, как выяснилось, интересно было соблюдение прав и свобод человека, закрепление этих прав в законах, гарантия прав и свобод и защита их на практике.

Горячо обсуждался вопрос о применении спецсигналов на легковых автомашинах. По мнению ребят, спецсигналами могут пользоваться: президент страны, премьер-министр, а также скорая помощь, полиция, пожарные и МЧС. И больше никто! Так как все граждане России равны перед законом и закон обязателен для всех без исключения. (Были даже предложения о том, что первые лица государства должны использовать спецсигналы, когда едут по государственным делам, а в свободное от работы время они такие же граждане РФ, следовательно, спецсигналами не пользоваться.)

Интересным было обсуждение малоинициативности россиян. Жители России не привыкли защищать свои права, они редко обращаются в суды по этим проблемам. Но молодое поколение тезис о равноправии, защите в суде своих прав воспринимают положительно, и в будущем участники диспута намерены, если потребует, защищать свои права и права своих близких. Активно обсуждался вопрос о коррупции в России. При обсуждении этой проблемы четко было определено, что наличие коррупции в таком объеме резко отрицательно сказывается на равноправии граждан Российской Федерации.

Был поднят вопрос о роли государства в борьбе с коррупцией. Государство, по мнению участников диспута, недостаточно борется с коррупционерами. Нужно наказывать взяточников, но и достойно оплачивать труд людей, не провоцируя их на взятки. По мнению учеников, в России растет количество людей, которые по принципиальным соображениям взятки не дают. И был предложен рецепт борьбы с коррупцией (возможно, по-детски наивный): «Все граждане Российской Федерации дают обещание отказаться от взяток как способе решения своих проблем». Вторая часть урока была посвящена обсуждению наличия гражданского общества в России и его взаимосвязи с правовым государством.

Сначала повторяем с классом определение гражданского общества — это объединение индивидов, организаций граждан, обеспечивающее удовлетворение потребностей и интересов личностей и социальных групп.

Далее следует фронтальный опрос учащихся, в ходе которого они называют признаки гражданского общества: частная и другие формы собственности; демократия; правовая защищенность граждан; гражданская культура.

Вопрос: что обеспечивает гражданское общество? Ответы: свободу и самостоятельность личности; народный суверенитет; общественное мнение; справедливость законов и обязательное

их исполнение.

После обсуждения спрашиваю мнение класса: «Есть ли в России гражданское общество?» Ответы и мнения учеников были почти однозначны: нам еще долго придется создавать его в России.

Дидактические задачи дискуссии делятся на два типа:

1. Задачи конкретно-содержательного плана.
2. Задачи освоения взаимодействия в ходе дискуссии в классе, подгруппах.

К задачам первого рода относятся: актуализация ранее полученных знаний; осознание противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст.

К задачам второго рода относятся: распределение ролей в группах-командах; удержание внимания на коллективной задаче; согласованность в обсуждении проблемы, выработка общего, группового подхода; соблюдение правил совместной работы.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

Дискуссия служит способом собственного открытия и формулирования учащимися тех идей, которые заведомо знакомы учителю и предусматривались им, по крайней мере в качестве возможных результатов обсуждения. Проблемность дискуссии для учащихся является неизменным дидактическим ориентиром.

Ошибка учителя: превращать дискуссию в псевдообсуждение, псевдопоиск решений, которые заранее заданы учителем и могли бы излагаться обычным способом.

Есть сходство между индивидуальным решением проблемы отдельным человеком и групповым, коллективным поиском решений. Это сходство есть как в содержании, так и в последовательности этапов творческого мышления. В групповом обсуждении проблемы есть последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы (см. Рис. 4):

1. Поиск и определение проблемы или затруднения, которое может решаться групповыми методами (путем выработки общего подхода, достижения консенсуса).

2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.
3. Анализ проблемы с целью выявить связанные с ней факты и обстоятельства.
4. Поиск решения проблемы. Он может включать обсуждения, сбор данных, привлечение внешних, посторонних источников информации и т.д. Группа делает предварительные — «рабочие» — выводы, проводит сбор мнений, готовит обзоры и т.д., продвигаясь к достижению консенсуса.
5. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка — вплоть до достижения окончательного решения.

Этапы обсуждения проблемы в дискуссии

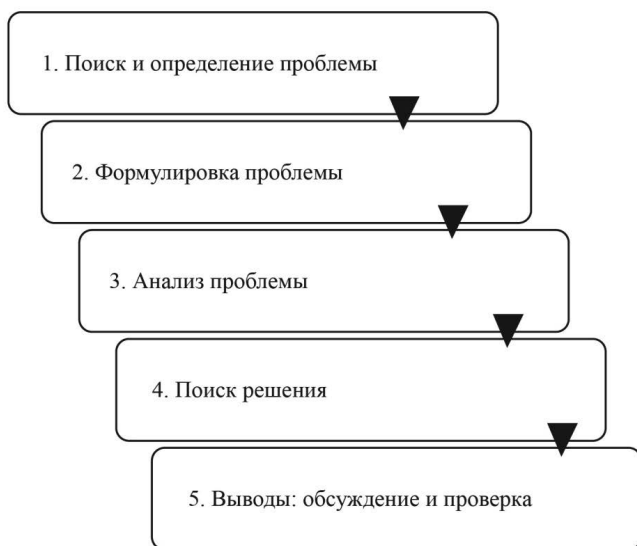


Рисунок 4. Этапы обсуждения проблемы в дискуссии

Эта последовательность представляет развернутый вариант дискуссии как группового решения проблемы. В практике встречаются дискуссии, в которых проблема ставится, а иногда и формулируется учителем. Проверка выводов, а также достижение окончательного решения или решений не всегда оказывается возможным, и педагог нередко подчеркивает условный, рабочий характер сделанных выводов и заключений. В реальном учебном процессе учитель сосредоточивает внимание не на всех, но обычно на одном или на нескольких центральных этапах группового решения проблемы.

Чтобы развивать творческое мышление, рекомендуется строить

учебную дискуссию так, чтобы давать учащимся возможность самим принимать решения, анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями.

Из опыта учителя биологии Удачкиной Н. Г.

В 11-м классе была проведена дискуссия на тему «Перспективы развития, социально-этические проблемы молекулярной генетики и генной инженерии».

За две недели до проведения урока учащиеся разделяются на две группы — сторонников и противников методов генной инженерии и молекулярной биологии. Затем они получают соответствующие темы, по которым готовятся в течение двух недель: генетически модифицированные организмы, терапевтическое клонирование и т.д..

Каждая группа учащихся готовит несколько слайдов презентации по своей теме. На уроке каждая группа представляет и защищает свое мнение, учащиеся другой группы задают вопросы, предлагают свои аргументы против данной позиции, а учащиеся отвечающей группы предлагают контраргументы и т.д. Таким образом, на уроке учащимся представляется возможность дискутировать друг с другом, высказывать свою точку зрения, отстаивать ее, соглашаться или не соглашаться с аргументами противников.

В начале урока даются определения основным понятиям: молекулярная биология, генная инженерия, трансгенез, трансгенный организм, ГМО, стволовые клетки, клонирование, клон. Учитель: Бурное развитие науки и техники во многих странах мира когда-то позволило осуществить трансплантацию многих органов человека и манипуляции с его геномом, что породило множество дискуссий среди философов, политиков, этиков, естествоиспытателей и юристов по поводу тех ограничений, которые должны существовать в области использования новых возможностей, открывающихся перед человечеством. Давайте обзорно рассмотрим достижения современной молекулярной генетики и генной инженерии (презентация учителя).

Наряду с успехами генной инженерии, трансплантации органов, биотехнологии возникали и трудности. Возникали как неизбежность и часто не имели однозначного решения. В одном ряду с этими трудностями находилась и проблема генной инженерии человека. Ее можно трактовать так:

1. Допустимо ли, с точки зрения моральных норм, хирургическое вмешательство в геном человека?
2. Существуют ли, с точки зрения специалистов, какие-либо инструментальные, технологические пределы возможностей в этих направлениях?
3. Каких можно ожидать в этой связи социальных последствий и может ли, в принципе, цивилизация развиваться далее без таких технологий?
4. Существуют ли здесь какие-то этические проблемы? Можно ли противостоять предполагаемым опасностям?

Учащиеся высказываются, обосновывают, защищают свою точку зрения.

Учитель подводит итог дискуссии, обобщая сказанное:

- В современном мире получили развитие исследования в области получения организмов с заданными признаками, а также медицинское клонирование органов и тканей человека.
- Отношение общества к достижениям молекулярной генетики и генной инженерии неод-

нозначное: существуют как сторонники, так и противники вмешательства в природу живых организмов и, в частности, человека.

- Обе стороны имеют веские доводы «за» и «против» развития и перспектив генетики, но от любой науки всё же стоит брать что-то полезное. В нашем случае хотелось бы сказать: применять и развивать генетику нужно, но пользоваться ее «благами» следует осторожно и в разумных пределах.

Создание временных групп. Выделение в классе малых временных групп — общий прием для активизации взаимодействия между учащимися. Обычное число участников — пять-шесть человек. Разбивка класса производится оперативно, на ограниченное время (обычно пять-шесть минут). Перед группами ставятся «промежуточные» задачи, которые готовят почву для следующего этапа учебной дискуссии.

Задачи временных групп:

- подготовить общеклассную дискуссию;
- пересмотреть и переформулировать цели дискуссии, зашедшей в тупик;
- провести «мозговой штурм»;
- обменяться идеями, собственным опытом;
- поставить вопросы для общеклассной дискуссии, определить приглашаемых докладчиков-экспертов;
- выявить и обсудить разногласия;
- быстро обменяться сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в классе.

Несмотря на несложность организации временных групп, их использование следует планировать заранее. Временный характер этих групп не требует от учителя какого-либо особого подбора участников: группы можно комплектовать по имеющейся в текущий момент схеме рассадки учеников, по алфавиту, по жребию с пронумерованными карточками и т.д.

Работая с малыми временными группами, педагог держит в поле внимания три основных момента учебной дискуссии: *цель, время, итоги.* Группы должны получить от учителя ясные ориентиры: какого рода результат ожидается от их обсуждения. Временные рамки лучше выбрать более сжатые, но при необходимости их можно расширить; внутри группы следует выделить ведущего; процедура сообщения представителя группы должна быть заранее известна учащимся.

После обсуждения в группах каждая группа выделяет по одному представителю-докладчику, который сделает сообщение от группы для всего класса. Иногда учитель переводит класс к общей дискуссии без

промежуточного заслушивания сообщений.

Распределение ролей-функций в малой дискуссионной группе:

- ведущий (организатор) — организует обсуждение вопроса, проблемы, вовлекает в него всех членов группы;
- «аналитик» — задает вопросы, подвергает сомнению высказываемые идеи, формулировки;
- «протоколист» — фиксирует все, что относится к решению проблемы; часто именно он обычно выступает перед классом, чтобы представить мнение, позицию своей группы;
- «наблюдатель» — в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных учителем критериев.

Порядок работы класса при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы;
2. Разделение участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения учителя о том, каково ожидаемое участие учащихся в дискуссии;
3. Обсуждение проблемы в малых группах;
4. Представление результатов обсуждения перед всем классом;
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Начало дискуссии. Учителю необходимо позаботиться о том, чтобы ученики ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Организуя дискуссию, специальное внимание стоит уделить тому, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, рассадка участников должна быть такой, чтобы каждый мог видеть лица остальных, — обычно это достигается при расположении учеников по кругу. Обсуждаемую тему важно прояснить предварительно. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учеников сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Вводная часть — существенный элемент любой дискуссии, так как учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. Варианты организации вводной части: предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по четыре-шесть учеников), введение темы через заранее поставленное перед одним или несколькими учениками задание выступить перед классом с вводным проблемным сообщением. Иногда педагог может использовать краткий предварительный опрос. Любой из вводных приемов должен быть кратким, чтобы как можно скорее подвести учеников к самой дискуссии.

Приемы введения в дискуссию:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;

- ролевая игра;
- демонстрация фильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т.д.);
- приглашение экспертов (людей, хорошо осведомленных в обсуждаемых вопросах);
- использование текущих новостей;
- аудио- или видеозаписи;
- инсценировки, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы — особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему?» и «что произошло, если бы...?» и т.д.

Нужно избегать «застывания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

Руководство ходом дискуссии: использование вопросов. От педагога требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках учителя — это вопросы. Обратим внимание на характер вопросов. Вопросы открытого типа стимулируют мышление. «Открытые» вопросы — в отличие от «закрытых» — не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...?» и т.д.). Они побуждают к поиску, творческому мышлению.

Рекомендации для педагога. Рекомендуется обратиться к классу с вопросами, побуждающими к поисковому мышлению, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Продуктивность генерации идей повышается, когда учитель:

- дает время, чтобы ученики могли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений ученика, — расширяет мысль или меняет ее направленность (например, задает вопрос типа «Какие еще сведения можно использовать?» «Какие еще факторы могут оказывать влияние?» «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);
- проясняет высказывания учащихся, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство — в чем оно заключается?» «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);
- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?» «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.);

- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришел?» «Как можно показать, что это верно?»).

Вопросы — не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос, вместо того чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его; напротив, молчание учителя, пауза может дать ученикам возможность подумать. Вопросы в моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях могут привести к еще большему замешательству. В опыте учебных дискуссий здесь обычно рекомендуется разъясняющее, информативное (но краткое) высказывание учителя. К числу часто применяемых относится парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание ученика, — он особенно эффективен, когда мысль сформулирована неясно. Если высказывания ученика неясны, педагог прямо (но тактично) говорит об этом. (Например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду», «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне непонятно, как то, что ты говоришь, связано с данным вопросом» и т.д.). Еще один прием побуждения к высказыванию — предложение продолжить высказывания на данную тему. Оно обычно формулируется в косвенной форме (например: «Эта мысль звучит многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее» или «Это очень интересно. Ты мог бы немного подробнее поделиться впечатлениями?»). Отвечая, учащийся стремится полнее и яснее выразить свои мысли и чувства; кроме того, ученики внимательнее к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы учителя.

В учебных дискуссиях важно создать атмосферу доброжелательности и внимания к каждому. Безусловное правило — заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что учитель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением — как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Реакция на ошибки. Безусловное правило ведения дискуссии, выделяемое в практике обучения, состоит в том, чтобы воздерживаться от какого бы то ни было — скрытого или тем более открытого — высказывания одобрения или неодобрения содержания высказываний. В то же время педагог не оставляет без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные высказывания. Общий подход, как правило, состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать к размышлению о логических следствиях высказываемых идей. Педагог может попросить говорящего подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность.

Например, спросить: «Что означает этот термин?» или «Какой именно вопрос мы сейчас стремимся решить?» и т.д.

Важный элемент руководства обсуждением — сосредоточение всего хода дискуссии на теме, фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». В некоторых случаях необходимо сделать специальную остановку, паузу. (При продолжительном обсуждении проводится промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста подвести итоги обсуждений на данный момент, с тем чтобы дети могли лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.) Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;
- суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Требование к подведению итогов, как по ходу, так и в конце дискуссии: краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце дискуссии общий итог — это не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Правила ведения дискуссии:

- выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего), повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками;
- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;
- в обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться;
- каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;
- в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.п.

При обсуждении спорных вопросов учителю нередко приходится использовать проясняющие приемы. К их числу относится просьба уточнить высказывание, употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных проясняющих при-

емов — использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения (суждения) и факты (см. Табл. 2):

Таблица 2. Таблица мнений и фактов

Мнения (суждения)	Факты
.....
.....

Онлайн-дискуссии. К числу компетенций современного учителя в последнее десятилетие относят организацию дискуссии в процессе онлайн-обучения. Важная особенность онлайн-дискуссии в том, что в отличие от *синхронного* (одновременного) формата, она может проходить в отсроченном режиме отправки сообщений, не требующем одновременного пребывания всех участников в Сети. Иначе говоря, такая дискуссия является *асинхронной*.

Педагог может целенаправленно использовать особенности асинхронного общения, чтобы побуждать учащихся к постановке исследовательских вопросов, к высказыванию своих аргументов в ходе обсуждения. Препятствием для плодотворного использования онлайн-дискуссии может стать недостаточный опыт учащихся, и здесь лучшее, что может сделать педагог, это выступить в качестве организатора и ведущего учебной дискуссии и быть ролевой моделью, образцом действий в ходе обсуждения.

Опыт онлайн-дискуссий показал: чтобы учебный процесс был успешным, нужно уделять внимание созданию чувства общности в группе участников. Обучение происходит посредством «учебного сообщества». Участники зависят друг от друга в том, чтобы получить учебные результаты курса. Онлайн-курс не состоится без поддержки и участия «учебного сообщества».

К настоящему времени есть два основных способа организации веб-обсуждения: синхронного (одновременного — в чате) и асинхронного (в форуме). С изменением степени синхронизации меняется степень вовлеченности (Таблица 3).

Таблица 3. Достоинства и недостатки синхронного и асинхронного форматов проведения онлайн-дискуссий

	Асинхронные дискуссии	Синхронные дискуссии
Достоинства	1) учебное сотрудничество 2) гибкость относительно времени и места 3) коммуникация хорошо	1) коммуникация в реальном времени обеспечивает оперативную обратную связь 2) создается ощущение общности, присутствия

	структурирована и развернута в тексте	3) учебное сотрудничество
Недостатки	1) много времени уходит на обсуждение одной и той же темы 2) в постах много текста 3) недостает обратной связи	1) коммуникация в реальном времени создает ощущение напряженности 2) недостает структуры и развернутых высказываний 3) возникают технические затруднения

Рекомендации по организации онлайн-дискуссии.

Подготовка онлайн-дискуссии. Прояснить участникам, для решения каких задач вы предлагаете им участвовать в онлайн-дискуссии. Например:

- Подготовиться к очной дискуссии в классе (на странице можно выложить вопросы, которые будут впоследствии обсуждаться в классе).
- Выделить основные понятия или темы в материале курса.
- Расширить понимание вопросов курса или способы применения изученного.
- Расширить обсуждение за пределами занятий в классе.

Важно, чтобы задачи участия были хорошо понятны, иначе учащиеся могут не сориентироваться, потеряться в возникающих на веб-странице сообщениях. Способы, которыми педагог может поставить эти задачи, также осуществляются онлайн. Например, педагог может:

- Включить задачи в макет виртуальной доски так, что они сразу видны учащимся при загрузке страницы.
- Поместить задачи в свой собственный пост на виртуальной доске.
- Включить задачи в материал курса, в том числе на веб-сайте.
- Поместить конкретные задачи в задание для работы онлайн.

Начало онлайн-дискуссии. В начале онлайн-дискуссии педагог предлагает вопросы или темы обсуждения, соответствующие целям дискуссии.

При этом педагог напоминает:

- С какой целью он вовлекает учащихся в онлайн-дискуссию (исследовать новые идеи, провести обзор и повторение, сопоставить опыт и т.д.).
- На чем, как он ожидает, будет основываться дискуссия (материалы для прочтения, обсуждение в классе, личные мнения и т.д.).
- Какого использования педагог ожидает от учащихся (когда, насколько часто, в каких типах сообщений на веб-странице: в активных или в ответных высказываниях и т.д.)

Поддержание онлайн-дискуссии. Педагог сообщает учащимся свою роль в дискуссии. Например, сводится ли его роль преимущественно к постановке вопросов или он принимает активное участие в обсужде-

нии, подводит ли резюмирующие итоги в классе или онлайн. Педагогу рекомендуется заранее принять решение о том, будет ли он:

- отвечать на отдельные высказывания на веб-странице или же периодически откликаться на высказывания по основным темам;
- обсуждать в классе мысли, высказанные онлайн;
- просить учащихся суммировать обсуждение (еженедельно, еженежно и т.д.);
- демонстрировать обучающимся образцы неудачных и удачных онлайн-высказываний;
- помещать оценочные высказывания в ответ на высказывания учащихся.

Рефлексия по итогам дискуссии. Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если кроме предметного содержания в ее завершение осмысливается процесс обсуждения. Простейший вариант анализа — совместное обсуждение следующего круга вопросов:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
2. В каких отношениях мы не достигли успеха?
3. Отклонялись ли мы от темы?
4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?
5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать обсуждение и прослушать запись. Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены обучающимся в форме опросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться учителем или же самими учащимися, после чего класс обсуждает и анализирует их более подробно.

Что может пойти не так.

Распространенные ошибки. Нереалистично ожидать, что стоит объявить дискуссию, и всё получится само собой. Типичная ошибка — соскальзывание к директивному управлению классом, подспудное опасение, что оживленное обсуждение может вывести учебный процесс из-под контроля. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его «компактнее» нередко приводит к своеобразному вырождению дискуссии в короткий и малопродуктивный обмен вопросами и ответами между учителем и учениками.

Пример. Педагог своими репликами, высказываниями, монологами заменяет самоорганизацию учащихся прямым управлением. Ученики обращаются к учителю как к арбитру. Занятие заканчивается, педагог подводит итоги, дискуссия не состоялась.

Как себя проверить? Педагог может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии. Приведем пример опросника для самооценки педагога, ведущего учебную дискуссию.

Опросник для самооценки педагога, ведущего дискуссию

- Поставил(а) ли я обоснованную цель?
Соответствуют ли учебные цели дискуссии?
Удалось ли мне добиться активного участия учеников?
Побуждал(а) ли я участвовать в обсуждении?
Поддерживал(а) ли я нерешительных, робких учеников?
Были ли мои вопросы открытыми, побуждающими к самостоятельному мышлению?
Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
Побуждал(а) ли я учеников к постановке исследовательских, поисковых вопросов и поиску гипотетических решений?
Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировал(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?
Что удалось мне лучше всего?
Что удалось мне хуже всего?
Какие приемы я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?
Какие действия давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии?

Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В методическом пособии мы рассмотрели то новое, что вносит в методы обучения информационно-образовательная среда: как трансформируются традиционные методы, какие методы обучения появляются, исходя из возможностей цифрового инструментария, какие технологии эффективно работают в указанной среде.

Конечно, мы осветили не все новые методы, не охватили полностью современные цифровые инструменты, да это и невозможно. Каждый день появляются новые цифровые ресурсы, инструменты для работы в информационно-образовательной среде. Мы постарались выявить и подчеркнуть общие положения, касающиеся процесса обучения в условиях цифровой образовательной среды.

Главная мысль, которую мы хотели донести: конструируя процесс обучения, необходимо исходить из дидактических целей, принципов, подходов, содержания образования, и уже с их учетом отбирать современные методы обучения, использовать информационно-коммуникационные технологии, цифровые инструменты. Ни в коем случае не наоборот — не идти от возможностей цифровизации, используя ИКТ ради них самих.

Данное пособие отличается от традиционных методических пособий, в которых рассматривается методика преподавания конкретного учебного предмета. Основные положения этого пособия раскрываются на материале различных учебных предметов. Авторы данного пособия — в прошлом и настоящем педагоги, преподающие тот или иной учебный предмет, и вместе с тем исследующие проблемы общей дидактики, философии образования, лингвистики, ведущие междисциплинарные исследования.

Надеемся, что методическое пособие подскажет педагогам, над чем думать, как совершенствовать учебный процесс и свое педагогическое мастерство.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>.
2. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>.
3. Паспорт национального проекта «Образование». https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.
6. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [tps://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/).
7. Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Лазебникова А. Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 7–29.
8. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.
9. Даутова О. Б., Иваньшина Е. В., Ивашедкина О. А. и др. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб.: Каро, 2019. 176 с.
10. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования: учебно-методическое пособие для учителей. СПб: КАРО, 2020. 176 с.
11. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: Русское слово — учебник, 2020. С. 19–20.
12. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2014. 190 с.
13. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 640 с.
14. Кларин М. В., Молдовану М. Б. Модели дизайна дистанционного и смешанного обучения: дидактический анализ // Образование и общество. 2020. № 4. С. 26–34.
15. Ковалева Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. № 16. С. 32–36.
16. Ломакина Т. Ю., Гудилина С. И. Медиаобразование в системе образовательных стандартов // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 23. С. 14–20.
17. Макаров М. И., Мамченко А. А. Культура чтения в эпоху постграмотности: методы и приемы формирования у школьников навыков смыслового чтения // Литература в школе. 2021. № 4. С. 91–104.
18. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В., Сериков В. В., Алиев Ю. Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: Белый ветер, 2019. С. 30–40.
19. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
20. Сериков В. В. Личностная и компетентностная стратегии урока // Учебный год. 2020. № 1 (59). С. 23–27.

Научное издание

Осмоловская И. М., Кларин М. В.,
Гудилина С. И., Макаров М. И.

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Методическое пособие

Подписано в печать
Формат 60x90/16. Гарнитура Newton
Тираж экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии

wwprint@mail.ru
www.wwprint.ru

ISBN