

Негосударственное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа «Экспресс»  
Санкт-Петербург

**Л.А. Даринская**

**ТЕХНОЛОГИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
МАСТЕРСТВА**

**Учебно-методическое пособие**

**Санкт-Петербург  
2009**

ББК 74.202.41  
Д12

Учебно-методическое пособие. «Технологии педагогического мастерства». — СПб.: НОУ «Экспресс», 2009. — 116 с.

*Учебно-методическое пособие издано при финансовой поддержке  
Правительства Санкт-Петербурга*

Автор:

**Л.А. ДАРИНСКАЯ**, доктор педагогических наук, доцент

Рецензенты:

проф. *О.Г. Прикот* (СПбАППО),

доцент *Г.И. Молодцова* (СПбГУ)

Рекомендовано к печати кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета

В пособии представлены педагогические технологии, ориентированные на профессионально-личностное развитие специалистов образования. Особое внимание уделяется гуманистической педагогике, на основе которой выстроено содержание всего курса и учебной программы, разработанной автором и представленной в приложении.

Пособие предназначено для учителей, методистов, социальных педагогов, преподавателей педагогических колледжей, повышающих квалификацию в системе постдипломного педагогического образования и занимающихся самообразованием, а также для студентов, изучающих психолого-педагогические дисциплины.

ISBN

© Л.А. Даринская, 2009

© НОУ «Экспресс» 2009

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное постдипломное педагогическое образование во многом характеризуется появлением новых образовательных программ, учебников, учебно-методических пособий, ориентированных на самостоятельную, активную профессиональную деятельность педагогов, в процессе которой приобретаются не только новые знания и умения, но и формируются качества, так необходимые современному специалисту: гибкость, мобильность, готовность к непрерывному самообразованию.

Однако учитель современной школы всё чаще задается вопросами, ответы на которые трудно найти в традиционных учебных пособиях. Что именно он может взять из огромного человеческого опыта, накопленного предыдущими поколениями, культурой и наукой? Как «открыть» учебный материал и творчески его переосмыслить? Где заканчивается традиционное знание, которое надо «освоить», и начинается новое, то, что и является, по сути, образованием? Ответы на эти и многие другие вопросы пытается дать наука и практика образования нового времени — педагогика и андрагогика творческого развития личности, которая не заменяет традиционную науку, а развивает и дополняет её в соответствии с новыми требованиями и вызовами современной действительности.

Насущной необходимостью в настоящее время становится осуществление в реальной практике образования личностного подхода, который вызывает к жизни методы обучения и воспитания, поддерживающие индивидуальные свойства личности, ставящие ученика в позицию субъекта развития своей творческой индивидуальности, обучающие диалогичному общению, развивающие эмоциональную сферу и т.д. Для того чтобы этот процесс состоялся, необходимо его психологически и педагогически сопроводить и определить последовательность педагогических действий.

В связи с этим современный педагог переосмысливает не только привычные педагогические понятия (воспитание, обучение, образование, их цели, принципы, содержание, методы), но и категории, придающие этим понятиям гуманистический смысл и ценность: творческая личность, свобода выбора, культура взаимопонимания, диалогического общения, субъект-субъектных отношений, ценность личностного смысла образовательной деятельности и др. Именно на решение этих задач направлено содержание предлагаемого учебного пособия «Технологии педагогического мастерства».

Пособие включает в себя три модуля, предполагающие систематизацию знаний по педагогическим технологиям обучения, общения и самопрезентации, а также учебную программу курса «Технологии педагогического мастерства», данную в приложении. Направленность содержания пособия на гуманитаризацию педагогического знания предоставляет возможность читателям сделать сознательный выбор тех средств и способов действий, которые окажут им существенную поддержку в процессе профессионального и личностного роста, самоопределения и самореализации не только в период постдипломного образования, но и в условиях профессиональной деятельности.

## ВВЕДЕНИЕ

### ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Понятия «технология», «педагогическая технология».**

**Технологии педагогического мастерства как средство повышения эффективности учебного процесса в школе.**

**Требования к целеполаганию. Характеристика технологии лично-ориентированного обучения.**

**«Технология технологий».**

Технологии педагогического мастерства являются, по сути, теми педагогическими технологиями, которыми владеет педагог-профессионал высокого уровня. Соответственно, речь идёт уже о сложившемся опыте, который, как известно, передать нельзя, но можно расписать в деятельностных характеристиках и операциях, что и отражает направленность технологического подхода к образованию.

Прежде всего, необходимо определить те термины и понятия, которые будут часто встречаться в данном пособии. Затем будут рассмотрены характеристики «базовых» технологий, которыми может и должен владеть современный учитель — это технологии постановки и достижения учебных целей и технология лично-ориентированного обучения.

Таким образом, введение к основному тексту пособия выполняет роль вводного модуля. В следующих разделах будут представлены модули, раскрывающие содержание технологий обучения, технологий взаимодействия и технологий презентации педагогического опыта.

В традиционной справочной литературе *технология* (от греч. «*техне*» — искусство, мастерство и «*логос*» — учение) определяется как:

1. Совокупность знаний о способах обработки материалов, изделий, методах осуществления каких-либо производственных процессов.

2. Совокупность операций, осуществляемых определённым способом и в определённой последовательности, из которых складывается процесс обработки материала, изделия<sup>1</sup>.

Современное определение *технологии* приводится в интернет-энциклопедии Википедия.

**Технолугия**<sup>2</sup> (от греч. *τήχνη* — искусство, мастерство, умение и греч. *logos* — изучение) — совокупность методов и инструментов для достижения же-

<sup>1</sup> Словарь русского языка: В 4-х т./АН СССР, Ин-т рус.яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. — М.: Рус. яз., 1981 — 1984. Т.4. — С.363.

<sup>2</sup> Wikipedia.org

лаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства.

Как видно из приведённых определений, смысл понятия *технология* кроется в организации процесса, приводящего к достижению поставленной цели при помощи либо особого метода, либо средств, либо того и другого.

Термин *педагогическая технология* в отечественной литературе имеет несколько значений и рассматривается как:

- направление дидактики;
- технологически разработанная обучающая система;
- система методов и приёмов в профессиональной деятельности учителя;
- методика и отдельные методы воспитания.

Главная проблема, подлежащая решению с помощью педагогической технологии, — это управляемость образовательным процессом.

Основными характеристиками современной педагогической технологии являются:

**Иновационность** — постоянное стремление к дидактическим нововведениям и непрерывное совершенствование содержания с попыткой преодоления разрыва между новейшими достижениями в науке, производстве, жизни и их отражением в учебных дисциплинах.

**Оптимальность** — стремление достичь поставленных учебно-воспитательных целей при наименьших по возможности расходах имеющихся ресурсов и при высоком качестве обучения.

**Интегральность** — синтез получаемых знаний из разных научных отраслей (психологии, физиологии, социологии, информатики, психолингвистики, медицины и др.).

**Научность** — определение содержания, методов и форм обучения на основе новейших достижений науки.

**Воспроизводимость процесса обучения и его результатов** — гарантия достижения аналогичных результатов при использовании определённой техники обучения.

**Использование современных технических средств** обучения и дидактических материалов, методов, активизирующих деятельность учеников.

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конкретизируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная *обратная связь*, которая сопровождает весь учебный процесс.

В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются следующие этапы:

- постановка целей и их максимальное уточнение (этому этапу работы педагога придаётся первоочередное значение);
- строгая ориентация всего процесса обучения на учебные цели;
- ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего процесса обучения на гарантированное достижение результатов;

- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

**Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на определённые цели.**

Остановимся на том уровне постановки целей, который соответствует учебному предмету и его тематическим разделам. Именно здесь технологический подход непосредственно применяется к конструированию учебного процесса. Именно на этом уровне педагог непосредственно работает с содержанием предмета и его разделов, уточняет учебные цели, проектирует и организует учебный процесс.

Обратимся к типичным способам постановки целей.

*Определение целей через изучаемое содержание.* Например: изучить то или иное явление (электромагнитной индукции, резонанса, фотоэффекта, переноса и др.). Что даёт такой способ постановки цели? Можно ли, исходя из такой формулировки, судить о достижении той или иной цели? Скорей всего, нет.

*Определение целей через деятельность учителя.* Например: «ознакомить учащихся с принципом действия...» или «продемонстрировать приёмы...». Такой способ постановки целей — «от учителя» — сосредоточен на собственной деятельности педагога. Однако учитель намечает свои действия, не свёряясь с их последствиями, с реальными результатами обучения, так как эти результаты не предусмотрены данным способом постановки цели. Такой способ постановки целей — не технологичен.

*Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика.* Например: «сформировать умения анализировать...», «развивать познавательную самостоятельность в процессе...», «формировать интерес...». В подобных формулировках даны обобщённые образовательные цели. Они нуждаются в конкретизации при помощи приёмов уточнения целей в рамках педагогической технологии.

*Постановка целей через учебную деятельность учащихся.* Например: цель урока — выполнение упражнений на ... . Однако здесь не указан ожидаемый результат обучения, его следствия. Этот результат есть не что иное, как определённый сдвиг в развитии учащихся, который находит отражение в той или иной деятельности<sup>3</sup>.

Таким образом, определение целей обучения через содержание предмета, процесс деятельности учителя или ученика не даёт полного представления о предполагаемых результатах обучения.

Технологичным способом является *постановка целей через результаты обучения*, выраженные в действиях учащихся, которые возможно оценить качественно и количественно, а сам способ постановки целей отличается повышен-

---

<sup>3</sup> Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.

ной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся.

В ходе обучения текущая оценка играет роль обратной связи и подчинена именно достижению цели-эталона (или её составных частей). Если цель не достигнута, то результаты текущего контроля свидетельствуют о необходимости внести коррективы в ход обучения.

Текущие оценочные суждения, которые получает ученик, носят содержательный характер и должны помочь ему скорректировать свою работу. В целях формирующей текущей оценки ученикам предлагаются проверочные работы (тесты) по каждому разделу курса. Цель этих работ — оперативная помощь в возникающих у учащихся затруднениях.

Одним из вариантов таких тестов — вид опросов, охватывающих весь материал рассказа. Рядом с каждым вопросом даётся 4–5 вариантов ответов для выбора (правильным должен быть только один). Обычно они обозначаются буквами А, В, С, Д, Е. Ответы заносятся в бланк самопроверки. После его заполнения ученик сверяется с ключом к данному тесту, и сам отмечает, на какие вопросы он ответил правильно.

Оценка при помощи тестов играет роль оперативной обратной связи и обеспечивает последовательную ориентацию обучения на намеченные цели.

### **Технология личностно-ориентированного обучения**

Цель такого обучения — раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, признания уникальности и неповторимости личности.

*Технология личностно-ориентированного обучения* — специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций, форм учебного диалога (полилога), форм контроля за развитием учащихся. По И.С. Якиманской, технология личностно-ориентированного обучения может быть реализована при условии того, что:

- учебный материал включает опыт предшествующего обучения ученика;
- знания направлены не только на увеличение объёма, или обобщение изученного, но и на преобразование имеющегося опыта ученика;
- опыт ученика согласован с научным содержанием знаний;
- ученик получает стимул к самооценке, что обеспечивает самообразование, самовыражение;
- ученик имеет возможность выбора заданий, способов решений учебных задач;
- общие и специфические для учащихся приёмы деятельности синхронизированы;
- выделены единицы учения;
- контролируется не только результат, но и процесс учения<sup>4</sup>.

Личностно-ориентированный подход складывается из следующих компонентов.

Первая составляющая — основные понятия, являющиеся главным показателем педагогических действий. К ним можно отнести:

- **индивидуальность** — неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;
- **личность** — постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;
- **самоактуализированная личность** — человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;
- **самовыражение** — процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;
- **субъект** — индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;
- **субъектность** — качество отдельного человека или группы, обладающее способностью быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;
- **Я-концепция** — осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим;
- **выбор** — избрание человеком или группой наиболее предпочтительного варианта для проявления своей активности;
- **педагогическая поддержка** — деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи учащимся в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Вторая составляющая — исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания.

Основные принципы личностно-ориентированного подхода:

**Принцип самоактуализации.** В каждом человеке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно пробудить и поддержать в нём стремление к проявлению и развитию природных и социально приобретённых возможностей.

**Принцип индивидуальности.** Создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребёнка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию.

**Принцип субъектности.** Следует помочь школьнику стать подлинным

---

<sup>4</sup> Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования //Директор школы. — 2000. — № 7.

субъектом жизнедеятельности в классе и школе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта.

**Принцип выбора.** Без выбора невозможно развитие индивидуальности, субъектности, самоактуализации способностей учащегося.

**Принцип творчества и успеха.** Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определить и развивать индивидуальные особенности учащихся и уникальность учебной группы.

**Принцип доверия и поддержки.** Вера в ребёнка, доверие, поддержка его стремлений к самореализации и самоутверждению.

Третий компонент личностно-ориентированного подхода — это **технологическая составляющая**, которая включает в себя наиболее адекватные данным принципам способы педагогической деятельности.

Технологический инструментарий личностно-ориентированного подхода составляют: диалогичность; направленность на поддержку индивидуального развития субъекта, предоставление учащемуся свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Личностно-ориентированная технология широко использует **метод рефлексии**. Учитель, прежде всего, сам должен демонстрировать образцы рефлексии по поводу организации собственного мышления: передавать не только готовые образцы правильных решений, выводов, но и показывать, как он этого достигал. Смещение акцентов с полученного результата на рефлексию процесса его достижения — отличительная особенность личностно-ориентированного образования.

Цель личностно-ориентированного обучения состоит в разработке психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией не на «усреднённого ученика», а с каждым в отдельности учеником с учётом его индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

В личностно-ориентированном учебном процессе наиболее отчётливо ощущается несовпадение «отметки» и «оценки».

Что собой представляет **отметка**? Это своеобразный ориентир, отражающий социальные требования к содержанию и уровню овладения знаниями, умениями, навыками, к учебному поведению в целом. Функции отметки многообразны. Из них, как основные, можно выделить две — контролирующую и стимулирующую.

**Контролирующая** функция реализуется на всех этапах обучения (итоговый, поурочный контроль, разнообразные формы и виды самостоятельных, проверочных, домашних заданий). Если эта функция отметки реализуется не систематически, то она просто утрачивает своё значение.

Отметка нередко отражает характер общения ученика и учителя, даже эмоциональное отношение учителя к ученику. Она выставляется часто не за знания, а за непослушание, несоблюдение требований учителя, грубость в обращении с ним, за невнимательность на уроке и т.п.

К тому же отметка фиксирует, как правило, итоговый (конечный) результат усвоения, достигнутый учеником («решил — не решил», «сделал правильно — неправильно»). В ней, конечно, представлен и процесс достижения результата, но в скрытом виде.

Другая важная функция отметки — *стимулирующая*. Она побуждает ученика к самосовершенствованию. Ориентируясь на выбранные и зафиксированные в отметке требования по усвоению учебного материала, ученик старается приблизиться к ним, достичь их, тратя на это нередко много сил и времени.

Стимулирующая и контролирующая функции отметки должны быть в тесном единстве. Если это единство нарушается, то отметка перестаёт регулировать учебное поведение ученика.

В чём сходство и отличие между оценкой и отметкой в личностно-ориентированном обучении? Как известно, одного и того же результата можно достичь разными способами: рациональным и нерациональным. Отметка этого чаще не фиксирует, а оценка возможностей ученика строится именно на этой основе, то есть на *анализе процесса достижения результата*, который всегда индивидуален.

Оценка учителем процессуальной стороны работы требует принципиально иных подходов. Для этого учитель должен располагать специальным дидактическим материалом, позволяющим фиксировать этот процесс (а он всегда индивидуален), отличать сильные и слабые стороны, анализировать допускаемые учеником ошибки, корректировать их по ходу его работы, то есть выявлять и оценивать сам процесс. В этих условиях оценка выполняет *диагностическую и прогнозирующую* функции.

При подготовке к уроку учителю необходимо определить не только то, какие знания он будет сообщать, в какой последовательности излагать материал, но и как необходимо организовать познавательную деятельность ученика, то есть раскрыть состав тех действий, которые ему необходимо осуществить над материалом, чтобы усвоить его содержание.

Другим важным условием является создание особой творческой атмосферы на уроке, когда учитель не просто отмечает недочёты, ошибки учащихся, а учит их думать, раскрывает перед ним пути организации поиска и нахождения решения поставленных задач, предоставляет им для этого свободу выбора, а не ограничивает заранее заданным образцом решения.

Для этого учителю самому нужно располагать «эталоном» такого рационального усвоения, то есть знанием того, как следует выполнять те или иные умственные действия, чтобы эффективнее усваивать материал, сообщать эти знания на уроке, стимулировать учеников к их использованию.

Отметка должна быть итогом этой напряжённой совместной работы учителя и ученика, которая в процессе её осуществления многократно оценивается и корректируется. При этом учитель получает возможность оценивать ученика не только в сравнении с другими, но и с ним самим, выявлять динамику его изменений от урока к уроку. Но для этого он должен пользоваться разными *критериями* оценки, которые зависимы от цели и задач обучения.

**Для личностно-ориентированного обучения важны такие критерии оценки, которые позволяют сравнивать ученика не столько с другими, сколько с самим собой в разные периоды его развития как личности, то есть в динамике её становления.**

Оценка возможностей ученика в ходе усвоения знаний должна состоять из трёх разных, но очень сопряжённых критериев: *дидактического, логического и психологического*. Их трудно разграничить, можно только акцентировать внимание на каждом из них. Необходимо по усмотрению учителя дифференцировать эти критерии, чётко их выделять, обосновывать, чтобы они были понятны каждому ученику (за что именно он получил тот или иной балл). Все три критерия оценки должны использоваться на личностно-ориентированном уроке.

**«Технология технологии», или какие шаги необходимы для построения педагогической технологии**

1. **Постановка цели.** Для этого важно чётко представлять, что именно должно измениться у школьников в их знаниях, умениях, отношениях в результате педагогического «вмешательства», каковы направление и диапазон программируемых (желаемых) изменений. Например, целью педагога может быть переход в результате обучения от логического способа мышления к мышлению образному; усвоение определённого объёма необходимых теоретических знаний из той или иной предметной области; формирование навыка перевода художественного текста и др.

2. Конкретизация цели через **деятельностные характеристики**: что именно и в какой последовательности учащийся и педагог должны делать.

3. **Отбор содержания**, освоение которого предстоит технологически инструментовать в виде системы конкретных заданий для учителя и учеников. Важно при этом учесть:

- регламентировано ли оно программным содержанием — ГОСом, учебной программой;
- или это содержание, развивающееся в ходе диалога, рефлексии, проживания ситуаций, несущих образовательный, личностный, профессиональный, жизненный смысл;
- или это комбинированное содержание — из учебной программы и дополнительных источников.

4. **Конкретизация структуры содержания**, которая включает знания, умения, навыки, опыт деятельности и ценностных отношений (в рамках дидактической концепции М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского) или другие составляющие содержания в рамках другой концепции (линейного построения, центрального, спиралеобразного, фокусного и др.).

5. **Уточнение объекта/субъекта прогнозируемого изменения**, с которым предстоит поработать, то есть для кого предназначены действия, содержание и формы работы учителя.

6. **Выбор стратегии и логики реализации педагогической цели, адекватной соответствующему содержанию и составу учащихся.**

*Стратегия* определяется представлением преподавателя о механизмах и условиях преобразования, развития, формирования, коррекции объекта/ субъекта педагогического процесса.

*Выбранная логика* педагогического процесса определяет последовательность решения педагогических задач, порядок расположения системы педагогических действий во времени, то есть этапы всего цикла процесса решения педагогической задачи, что и определит количественные и качественные характеристики необходимых технологических шагов.

**7. Обозначение, формулировка и соблюдение стратегически выбранных принципов деятельности учителя** гарантирует сохранение качества педагогического процесса в заданном диапазоне действий.

**8. В соответствии со стратегическим смыслом прогнозируется технологически необходимый результат каждого шага (этапа технологического цикла) и показатели его успешности.** Достигнутый в заданном диапазоне результат служит предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочке действий учителя к достижению поставленной цели.

**9. Проектирование обратной связи,** формы которой также проектируются и устанавливаются заранее.

**10. После каждого акта обратной связи прогнозируются два варианта последующих действий:** в случае достижения желаемого результата и в случае получения незапланированного эффекта. Это связано с тем, что любая технология как инструмент работы с содержанием, формами организации образовательного процесса, способами общения и взаимодействия с учащимися предполагает момент прогнозирования и снятия психологических, социальных и других рисков.

**11. Инструментовка выхода субъекта из образовательной ситуации,** обеспечивающая комфортное последствие. В противном случае можно получить нежелательные эффекты.

## Резюме

Фактически в описаниях и воспроизведении технологий используются возможность и умение преподавателя представить педагогический процесс в форме алгоритма и затем следовать ему.

Технология педагогического проектирования уроков определяется содержанием программы, рациональным сочетанием методов, приёмов и средств обучения, местом и временем проведения урока, методической подготовкой педагогов, уровнем усвоения материала учащимися (с опорой на субъектный опыт каждого).

Дидактические технологии развиваются по следующим направлениям:

- возможность выбора технологий обучения в зависимости от учебных целей, задач и конкретной педагогической ситуации;
- активное использование технических и аппаратных средств обучения;
- обеспечение индивидуального подхода к учащимся при помощи разнообразных заданий, средств и методов обучения.

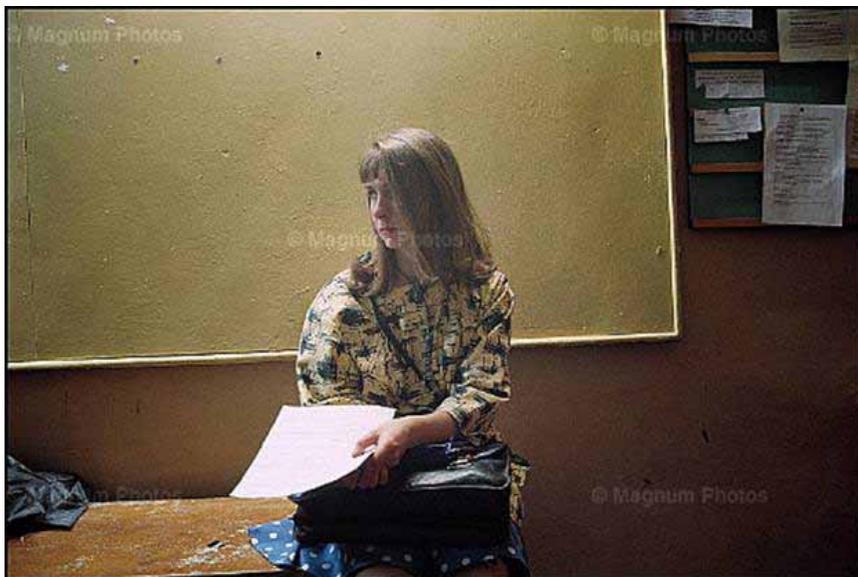
## МОДУЛЬ I

*Величайшая ошибка, которую обыкновенно делают в воспитании, — не приучают юношество к самостоятельному размышлению.*

*Г.Э. Лессинг*

## ДИДАКТИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

**Технология проблемного обучения. Технология разработки учебного проекта. Технология сопровождения исследовательской деятельности учащихся**



## 1.1. ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Проблема есть знание о незнании*

Смысл проблемного обучения — в стимулировании поисковой деятельности учащихся. Структурной единицей проблемного обучения является проблемная ситуация и процесс её разрешения. Анализ проблемной ситуации, выявление её связей, отношений выражается в виде учебных (познавательных) задач. Однако существует ряд ограничений к использованию технологии проблемного обучения:

1. Проблемное обучение применимо на таком материале, который допускает неоднозначные, альтернативные подходы, оценки, толкования.
2. Проблемное обучение оправдано на материале высокого уровня значимости (методологического, общенаучного, тематического).
3. Данный тип обучения ориентирован на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) учащихся, иначе не будет позитивных сдвигов в развитии.
4. Данный тип обучения требует значительных затрат времени.



*Рис. 1. Структура проблемного обучения*

Каждый учебный предмет:

1) можно представить в виде системы познавательных задач, среди которых есть задачи, соответствующие иерархии учебных целей:

- первого уровня усвоения (узнавания и различения);
- второго уровня усвоения (алгоритмического);
- третьего уровня усвоения (творческого);

2) представляет «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных шагов (репродуктивных, алгоритмических, творческих или их сочетания), необходимых для решения;

3) может демонстрировать типологию методов познания (сравнительно-исторический, аналогий, статистический, причинно-следственных связей и т.д.), специфичных для определённой науки;

4) может обеспечить полноту процедур творческой деятельности, что предусматривает:

- самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации и новой функции объекта;
- понимание структуры объекта;
- поиск альтернативных способов решения;
- комбинирование ранее известных способов действий в новые.

Всякая наука или сфера деятельности выступает как совокупность проблем (ведущих идей, положений), часть которых уже решена (*историческая* проблемность), часть — решена частично (*актуальная* проблемность), часть — только поставлена и подлежит решению (*перспективная* проблемность). В образовательном процессе проблемность может быть:

- *сквозной*, когда ставится проблема, стержневая для всего учебного курса;
- *комплексной*, если речь идет о проблемах, охватывающих несколько тем одного курса;
- *тематической*, охватывающей круг вопросов, которые разбираются при изучении темы;
- *ситуационной*, связанной с конкретными фактами и ситуациями на том или ином занятии.

### **Алгоритм действий по решению проблемных задач**

1. Обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как познавательных трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование учебной (исследовательской) задачи.

2. Анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом.

3. Разработка пошаговых действий по решению подпроблем, составление плана, программы решения.

4. Актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи.

5. Выдвижение гипотезы (или гипотез), поиск идеи решения.

6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение).

7. Проверка решения.

8. Конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями, и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем.

### **Методы проблемного обучения**

*Проблемное изложение* — учитель формулирует и решает учебную (исследовательскую) задачу; ученики наблюдают за поиском решения, обсуждают его и формируют своё отношение к изложенному материалу.

*Частично-поисковый (эвристический) метод* предполагает активное включение учащихся в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности (решение задач, беседа, анализ ситуации, обсуждение) направляется и контролируется учителем.

*Исследовательский метод* даёт возможность постепенно перейти от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому исследованию.

*Формы проблемного обучения* разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемный урок, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра и т.д.

Таким образом, сущность технологии проблемного обучения состоит в том, чтобы организовать учебное познание как систему задач и разработать средства (предписания, приёмы) для того, чтобы:

- помочь ученикам осознать проблемность предъявляемых задач;
- сделать процесс разрешения проблемных ситуаций личностно-значимым для школьников;
- научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи.

Познавательную деятельность учащихся можно разделить по уровню возрастания проблемности на четыре вида:

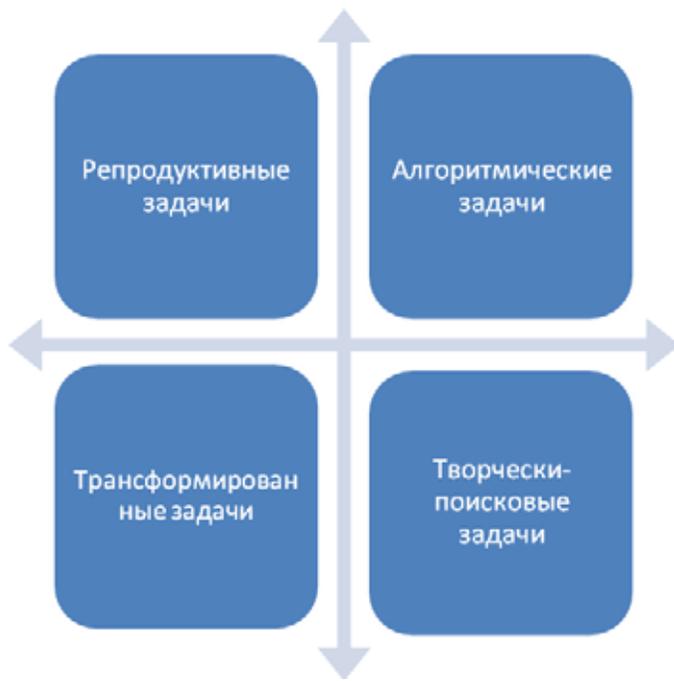
- 1) репродуктивную;
- 2) алгоритмическую;
- 3) трансформирующую;
- 4) творчески-поисковую.

Любой учебный текст может состоять из различного сочетания проблемных задач.

*Репродуктивные* задачи решаются по заданной программе выполнения всех элементарных шагов с указанием условий их применения.

*Алгоритмические* задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила, то есть для решения необходимо трансформировать этот алгоритм в развёрнутую программу. При решении подобных задач также могут быть использованы действия неалгоритмического, проблемного характера.

*В трансформированных* задачах применяются известные формулы в новых ситуациях.



*Рис. 2. Сочетание учебных задач в учебном тексте*

*Творчески-поисковые* задачи решаются при помощи логического анализа и интуиции — способности определения истины без предварительного логико-эвристического рассуждения.

**Примерный перечень умений по решению проблемных задач, которые необходимо развивать у школьников**

- Умение анализировать состав задачи (выявление совокупности элементов и описание структурных связей-отношений между ними).
- Развёртывание условий (определение явных и неявных приведённых данных).
- Переформулирование задачи: выделение (анализ) новых свойств в объекте через соединение (синтез) исследуемого объекта-задачи с другими явлениями.
- Умение расширять диапазон эвристик (специальных приёмов организации мышления, направленных на создание оптимальных условий проявления интуиции). В качестве эвристик могут выступать эвристические правила, содержащие рекомендации по выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска. Правила включают: эвристические сведения (формулы, законы), афоризмы (половицы, поговорки,

крылатые выражения), правила предпочтения; эвристические операции — мыслительные действия, направленные на достижение цели: индукция, аналогию, сравнение, обобщение и т.д.

- Умение составлять план решения (на основе логико-эвристической деятельности предвидеть и строить последовательность действий).
- Умение аргументировать действия.
- Умение выделять по возможности обобщённый алгоритм решения.

### **Методические рекомендации учащимся по решению проблемных задач**

1. Внимательно прочтите условие задачи и запомните вопрос (требование) задачи.

2. Начните обдумывать данные условия (элемент за элементом) и определите, что они дают для ответа на вопрос.

3. Подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия.

4. Если в условии не хватает каких-либо данных, вспомните, что вам известно по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний может помочь решению.

5. Предложите свою идею решения задачи.

6. Составьте план решения задачи по этапам.

7. Докажите свое решение.

8. Проверьте, является ли ваше решение ответом на вопрос задачи.

9. Проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению.

10. Проверьте, все ли данные вы учли. Все ли возможные выводы вы сделали и доказали?

### **Методические рекомендации учителям по применению технологий проблемного обучения**

1. Учитель использует в работе проблемные ситуации из учебника либо самостоятельно продумывает возможные проблемные ситуации во время подготовки к уроку, а также создаёт их непосредственно на занятии. Создание проблемной ситуации достигается путём подбора и столкновения противоречивых внешне или по существу теоретических положений и фактов. Новые факты и известные теории могут быть несовместимы и противоречивы. Для учеников проблема представляется в виде познавательной трудности. Анализ поставленной проблемы требует мобилизация знаний, умений, навыков учащихся. В отдельных случаях необходимо подробно изложить опорные знания, необходимые для решения данной проблемы.

2. Гипотеза выдвигается как предположение о возможных способах решения проблемы на основе предварительного анализа проблемной ситуации, сопоставления исходного и требуемого состояния исследуемого про-

цесса, с опорой на известные аксиомы. Продуктивно, если ученик пробует решить проблему до того, как получает решение.

3. Возможные вопросы к обучающимся для обеспечения *обратной связи*:

- Какие моменты в процессе поиска представляли узловые этапы решения?
- Какой момент решения был самым важным?
- В чём состояла самая главная трудность?
- Что можно усовершенствовать?
- Какой приём можно применять в аналогичной ситуации?

4. Для успешного выполнения проблемного задания на начальном этапе учителю необходимо:

- Организовать работу с учебно-методической литературой, графическими пособиями (таблицами, схемами, графиками, моделями).
- Выделить основные категории и понятия.
- Разработать как алгоритмические задания (пошаговое описание методов и приёмов для достижения поставленной цели), так и творчески развивающие.
- Рекомендовать работу с информационными компьютерными технологиями для обеспечения поиска и обмена информацией.
- Дать возможность ученикам самим выбирать удобную для них форму работу — индивидуально, в парах, в малых группах.

Организованная подобным образом работа позволяет ученикам:

- решать определённые практические задачи, стоящие перед ними не только в рамках данного предмета, но и в различных жизненных ситуациях;
- выдвигать собственные гипотезы, критически оценивать реальную ситуацию.

***Необходимость организации учебной работы с использованием технологий проблемного обучения особенно важна для формирования познавательной самостоятельности школьников, создающей основу для их успешной социализации.***

## Практикум

### Практические задания для преподавателей

1. Составьте систему проблемных задач по одной из тем.
2. Составьте проверочные тесты по предмету, соответствующие 1, 2 и 3-му уровням усвоения.
3. Представьте одно и то же задание по предмету в различных формах (словесной, схематичной, изобразительной и т.д.).
4. Спрогнозируйте затруднения учащихся при изучении конкретного материала и определите виды возможной помощи.

## **Лекция с запланированными ошибками (применяется в системе постдипломного образования)**

Среди разнообразных умений и навыков, которыми должны обладать педагоги, не последнее место занимает умение оперативно анализировать и ориентироваться в информации, оценивать её. Это особенно важно при общении с аудиторией, в процессе ответов на вопросы.

Лекция с запланированными ошибками имеет следующую структуру: после объявления темы лекции неожиданно для слушателей преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определённое количество ошибок различного типа — содержательные, методические, поведенческие и т. д. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе слушателей обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю.

Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности слушателей по данной теме. Слушатели должны в конце лекции назвать эти ошибки, вместе с преподавателем или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10-15 минут, время зависит от общей продолжительности лекции и сложности темы. Исходная ситуация создает дидактические условия, как бы вынуждающие слушателей к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент, — интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я что-то подобное сделать?

Вполне возможно, что в конце лекции, когда проводится анализ ошибок, слушатели найдут их больше, чем было запланировано. Преподаватель должен это честно признать (подтверждением будет перечень ошибок). Однако искусство преподавателя заключается в том, что он и эти незапланированные ошибки использует для целей обучения.

Поведение слушателей на подобной лекции характеризуется определенной дуплановостью: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой — своеобразная игра с преподавателем. Именно такое поведение свойственно деловым играм и другим игровым процедурам, что позволяет использовать подобную лекцию как подготовку к ним.

С точки зрения методики, необходимо в позитивном материале выделить наиболее сложные узловые моменты и представить их в форме ошибки. При этом изложение материала должно быть естественным.

Подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а слушателям проверить себя и продемонстрировать своё знание предмета, умение ориентироваться в нём. Поэтому её целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у слушателей необходимых знаний и умений.

Если они не сумели найти все запланированные ошибки или предложить правильные варианты ответов, то это:

1) должно послужить тревожным сигналом для преподавателя, так как говорит о том, что он не смог достичь тех дидактических целей, которые ставил;

2) является показателем несформированности у слушателем системы постдипломного педагогического образования (повышения квалификации) практических навыков ориентирования в информации и её оценки.

Следовательно, подобную лекцию целесообразнее проводить в аудитории с определённым уровнем подготовки по данной теме (с целью контроля этого уровня) или в неподготовленной аудитории (с целью выявления того, чего она не знает или не умеет).

Наиболее частый вопрос, который возникает по поводу подобной лекции, касается характера ошибок. Ошибки могут быть любые. Всё зависит от содержания лекции, от целей, которые ставятся, от контингента обучающихся. Научить людей мыслить, дав им время, включить их в спор, борьбу мнений. Именно эти условия и создает лекция с запланированными ошибками.

### **Эффективность проблемного обучения (тренинг для специалистов образования)**

**Цель:** знакомство слушателей с проблематикой занятия «Эффективность проблемного обучения», достижение понимания объекта изучения курса.

#### **Задачи:**

1. Формирование у слушателей целостного представления о проблемном обучении и подходов к пониманию его эффективности.
2. Формирование навыка работы в группах.

#### **План занятия**

1. Вводное слово. Введение в цель и задачи занятия. Создание благоприятной атмосферы. **Игра «Сосчитай до...»**

2. Определение понятия *проблемное обучение*. Техника «**Послушать — сговориться — обсудить**». Дискуссия об определениях. Какое кажется наиболее подходящим? Какое наименее? Какие определены через критерии эффективности?

3. Работа в малых группах. Группы выполняют два вида заданий параллельно. Первая (возможно и желательнее меньшая) часть групп обсуждают внутри группы вопрос «Эффективность — это количественный показатель или качественный?». Вторая часть анализирует готовые определения *эффективности* на карточках. Последовательная презентация результатов работы. Обсуждение

4. Работа в малых группах. «**Дерево причин**»: «Почему проблемное обучение эффективно?». Презентация. Обсуждение.

5. Рефлексия.

## Описание методики

### 1. Создание благоприятной атмосферы. Игра «Сосчитай до...»

Группа стоит в кругу. Задание громко сосчитать до 20. Кто-то начинает и произносит 1, другой продолжает — 2, третий — 3 и т.д. Если какое-то число произносят двое и более человек, всё начинается сначала.

Возможно последующее обсуждение и проведение параллелей с проблемным обучением. Насколько эффективно и как быстро группа справилась с решением поставленной проблемы. Что для этого потребовалось?

**2. Определение понятия *проблемное обучение*.** Техника «Послушать — согласиться — обсудить».

Тренер задаёт вопрос: «Что вы понимаете под проблемным обучением?» и предлагает продумать и записать для себя ответ (запись ответа до его проговаривания усиливает эффект), сказать соседу (например, справа) и после согласования с ним общее мнение предложить всей группе для обсуждения. Предложенные варианты записываются на доске. Рассматриваются разные варианты, предлагаемые парами слушателей.

Дискуссия по представленным определениям.

- Какое кажется наиболее подходящим? Почему? Какое наименее? Почему?

- Какие определены через критерии эффективности, а не через понимание?

**3. Работа в малых группах.** Группы выполняют два вида заданий параллельно.

1. Первая (возможно и желательно меньшая) часть групп обсуждают внутри группы вопрос «Эффективность — это количественный показатель или качественный?».

2. Вторая часть анализирует готовые определения *эффективности* на карточках и соотносит их с определением проблемного обучения.

3. Последовательная презентация результатов работы. Обсуждение.

4. Работа в малых группах. «Дерево причин»: Почему проблемное обучение эффективно?

Тренер делит всех участников на 5 подгрупп, используя игру «Поиск общего». Группа делится на двойки в произвольном порядке. Каждая пара участников находит друг у друга определённое количество общих признаков. Затем тренер предлагает двойкам найти пару, с которой у них наибольшее число общих признаков. Таким образом, двойки объединяются в четвёрки. Если количество человек позволяет, то четвёрки, повторяя то же действие, объединяются в восьмёрки. Если пары остались без четвёрок, то игроки разбиваются по одиночке и примыкают к любой подгруппе. Игра длится до тех пор, пока не будет сформировано 5 подгрупп с равным количеством человек.

Тренеру для проведения игры «Дерево причин» потребуется 5 листов ватмана, маркеры 5 цветов.

### Описание игры «Дерево причин»

В течение 5 минут каждая подгруппа должна обсудить вопрос: «Почему проблемное обучение эффективно?». Для этого необходимо в центре листа ватмана нарисовать овал и в него вписать проблему, которая совпадает с вопросом «Почему проблемное обучение эффективно?».

Каждый игрок должен выбрать и записать основную, на его взгляд, причину, мотив или условие эффективности проблемного обучения в виде ветки дерева, исходящей из овала с проблемой (см. рис.3).

На эту работу отводится 5 минут. Через 5 минут подгруппы должны поменяться своими рисунками с «деревьями причин» для того, чтобы в течение следующих 2-х минут другая подгруппа дописала от каждой причины фактор, способствующий их возникновению (см. рис.4).

После того как рисунок «Дерево причин» пройдет все подгруппы и вернется к его хозяевам, каждый игрок на рисунке своей подгруппы должен отметить знаком «+» те 10 причин, которые он считает главными. Подгруппа, подсчитав плюсы, выписывает и представляет 5 причин эффективности проблемного обучения, которые набрали максимальное количество плюсов.



Рис. 3. Первый круг игры «Дерево причин»



Рис. 4. Второй круг игры «Дерево причин»

#### 4. Рефлексия

Итогом тренинга является рефлексия — активное обсуждение. Все участники сидят в кругу. Говорить разрешается тому, у кого в руках находится мяч (или другой небольшой предмет). Ведущий бросает мяч кому-нибудь из сидящих в кругу. Тот должен в течение одной минуты ответить на два вопроса: «Что мне понравилось в сегодняшней работе?» и «Что я узнал нового?». Руководитель говорит последним, подводит общий итог.

#### Карточка с определениями

№ п/п	Определения эффективности
1	<i>Эффективность</i> – минимальное расхождение между поставленными целями и достигнутыми результатами при использовании заранее установленных методов обучения в конкретно установленные сроки.
2	<i>Эффективность</i> – мера соответствия результатов обучения содержанию требований, предъявляемых к человеку как к субъекту деятельности, которой он обучался, реальный уровень их позитивного влияния на успешность выполнения тех или иных задач.
3	<i>Эффективность</i> – выражение того, каким образом степень в которой цели можно считать достигнутыми, соответствует степени, в которой произведённые затраты можно считать приемлемыми.

**Смысл проблемного обучения — в стимулировании поисковой деятельности учащегося. Структурной единицей проблемного обучения является проблемная ситуация и процесс её разрешения. Анализ проблемной ситуации, выявление её связей, отношений выражается в виде учебных (познавательных) задач.**

### Резюме

**Психологическая основа проблемного обучения:** противоречие в сознании учащегося между тем, что он знает, и тем, что необходимо знать, чтобы решить проблему, выполнить проблемное задание или решить проблемную ситуацию.

#### **Проблемное обучение:**

- стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества;
- развивает интуицию и мышление;
- учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач.

#### **Проблемное обучение обеспечивает:**

- развитие критического и теоретического мышления, основных интеллектуальных умений — обобщения, систематизации, анализа, синтеза, дедукции и индукции;
- формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета;
- приобщение к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, побуждение к самостоятельной учебной деятельности и активному поиску;
- создание условий для индивидуализации обучения.

## 1.2. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА

*Всякое знание превращать в деяние*

Данную технологию рассматривают как систему обучения, дающую возможность учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий — проектов.

Цель проектного обучения — создать условия, позволяющие ученикам:

- самостоятельно приобретать недостающие знания из разных источников для решения научно и практически значимых проблем;
- применять приобретённые знания для решения познавательных и практических задач, понимания социальной и личностной значимости учебной деятельности и её результатов;
- вырабатывать коммуникативные навыки, работать в различных группах, ответственно принимать решения, регулировать конфликты;
- развивать исследовательские умения (выявление проблем, построение гипотез, сбор и обработка информации, разработка и проведение эксперимента, интерпретация результатов исследования и т.п.);
- развивать системное мышление в процессе определения цели проектного задания, планирования работы, распределения обязанностей, реализации проекта, оформления результатов, общественной презентации и экспертизы проекта в соответствии с заданными критериями, обсуждения процесса и итогов работы, групповых и личностных достижений.

***Метод проектов — это совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Основная идея — организация деятельности учащихся в социальной среде с целью расширения и обогащения их жизненного опыта.***

Таблица 1

*Технология проектного обучения в системе учебных занятий*

Этапы разработки проекта и их содержание	Методика организации учебного процесса
1	2
<i>Исходный:</i> разработка проектного задания.	Использование проектного задания возможно на разных этапах изучения предмета: а) в начале — как способ создания проблемной ситуации; б) в решении практических задач после изучения теоретического материала;

1	2
<p>1.1. Определение проблемы: выявление противоречий и обоснование актуальности исследования, формулирование темы проекта.</p>	<p>в) по завершении темы — с целью углубления и расширения полученных знаний по интересующим аспектам темы и представления творческой работы, например, в виде портфолио.</p> <p>Варианты способов предъявления проблемы:</p> <p>а) учитель предлагает варианты конкретных ситуаций и системой наводящих вопросов подводит учеников к выявлению противоречий и необходимости их разрешения;</p> <p>б) учитель разрабатывает перечень проблем по изученной теме, обосновывает их актуальность и предлагает ученикам выбрать наиболее интересную для них с целью определения темы проектного задания;</p> <p>в) учитель предлагает ученикам определить, какие социально или лично значимые для них проблемы может разрешить изучение данной темы.</p>
<p>1.2. Определение цели и задач проекта.</p>	<p>Цели проекта — образовательные, развивающие, личностные, профессиональные, — реализуются в ожидаемом результате проектной деятельности:</p> <p>а) учитель формулирует цель и задачи выполнения проекта;</p> <p>б) учитель ставит вопросы, подводящие учеников к осознанию и формулированию цели и задач проекта.</p>
<p>1.3. Выдвижение гипотезы достижения результата проекта.</p>	<p>а) учитель сам выдвигает ряд гипотез;</p> <p>б) учитель показывает образцы формулирования гипотез как суждений о взаимосвязи результата и условий;</p> <p>в) учитель создаёт ситуацию мозгового штурма: ученики высказывают предположения о результате проекта и способах его достижения — все мнения учитываются.</p>
<p>2. Разработка проекта: планирование работы.</p>	<p>Учитель организует обсуждение плана работы над проектом — ученики составляют план самостоятельно.</p> <p>План работы фиксируется в рабочих тетрадях, в индивидуальных и/или общегрупповых графиках, дневниках выполнения проектного задания.</p>

1	2
<p>2.1. Определение сроков выполнения проекта в целом и его частей, а также сроков итоговой и промежуточной отчётности.</p>	<p>Сроки выполнения проектного задания и отчётности задаёт учитель. Указывается, какая часть работы и на каком занятии будет выполняться, что и к какому сроку выполняется самостоятельно, задаются рубежные сроки — окончание этапов работы. Индивидуальную работу в рамках рубежных сроков ученики планируют самостоятельно.</p>
<p>2.2. Обсуждение критериев оценки качества проекта.</p>	<p>Критерии могут быть: а) заданы преподавателем; б) выбраны в совместном осуждении с группой; в) разработаны экспертной группой, выбранной из состава учащихся.</p> <p>В качестве критериев могут быть использованы показатели:</p> <p>а) полноты и разносторонности раскрытия темы; доказательности гипотезы; достижения цели проекта и надпредметных целей;</p> <p>б) качества оформления работы (грамотность изложения, наличие иллюстративного материала, уровень носителя информации и др.);</p> <p>в) самостоятельности суждений;</p> <p>г) новизны и значимости результата;</p> <p>д) уровня презентации проекта (речь, наглядность, ответы на вопросы, уверенность поведения и т.п.);</p> <p>е) степени активности каждого участника команды, степени сотрудничества.</p> <p>Способы оценивания: в традиционной пятибалльной системе, в рейтинговых баллах (индивидуальных, групповых) и т.п.</p>
<p>2.3. Выбор средств и методов выполнения проекта.</p>	<p>Учитель:</p> <p>а) задаёт методы выполнения проектного задания;</p> <p>б) организует коллективное обсуждение выбора методов выполнения всего проекта и отдельных его частей;</p> <p>в) представляет перечень возможных методов, применяемых в проектной деятельности (изучение и анализ литературных источников, теоретическое моделирование и обобщение, опросы, интервью, собеседование, запросы через Интернет, наблюдение по специальной про-</p>

1	2
<p>2.4. Выбор способов работы над проектом и распределение обязанностей/ролей.</p>	<p>грамме, опыты, эксперименты, различные методы обработки данных и др.), из которого ученики после обсуждения самостоятельно выбирают наиболее эффективные для решения поставленных задач.</p> <p>Возможные варианты работы над проектом:</p> <p>а) общая для всей группы тема разбивается на ряд подтем (в соответствии с частными проблемами, задачами, видами деятельности) и распределяется в виде индивидуальных заданий каждому участнику/либо по выбору желающим; б) группа разбивается на творческие команды; каждая команда получает/выбирает задание на выполнение части общего проекта; члены команды могут работать индивидуально или сообща, распределив обязанности/роли (исполнители, координаторы, ведущий, эксперты).</p>
<p>2.5. Выбор способов оформления результатов и их презентации.</p>	<p>Учитель предлагает ученикам выбрать способ оформления и презентации результатов проектной деятельности, исходя из интересов, возможностей участников, а также особенностей содержания и материала проекта и его значимости.</p> <p>Возможные варианты оформления: доклад, сценарий, газета, аналитический отчет, видеофильм, сайт в Интернете, модель, макет и т.д.</p> <p>Возможные способы презентации:</p> <p>а) выступление перед аудиторией в специально отведенное на занятии время;</p> <p>б) защита проектов на открытых обобщающих уроках;</p> <p>в) выступление с докладами на конференциях различного уровня;</p> <p>г) публикация материалов, оформление ученических стендов и т.п.;</p> <p>д) выставка работ;</p> <p>е) предметные вечера, недели и т.п.</p>
<p>3. Реализация проекта</p>	<p>Ученики в соответствии с групповыми и индивидуальными заданиями, планом, графиком работы осуществляют самостоятельную конструктивную</p>

1	2
3.1. Сбор, анализ, обобщение информации из разных источников.	<p>деятельность. Учитель оказывает педагогическую поддержку, стимулирует, консультирует учеников в учебное время и через Интернет.</p> <p>а) Если проект разрабатывается в учебное время, то создаётся подборка необходимой информации со свободным доступом к ней учащихся.</p> <p>б) Список литературы составляет учитель.</p> <p>в) «Источником» информации могут быть материалы уроков, учебников в соответствии с учебной программой.</p> <p>г) Учитель разрабатывает методические рекомендации по работе с разными источниками (в виде памяток, алгоритмов действий и т.п.).</p> <p>д) Учитель во время занятий помогает ученикам составить анкеты, опросники и т.п. и даёт рекомендации по их применению и обработке данных (если это необходимо).</p>
3.2. Проведение исследования	Учитель помогает ученикам разработать программу исследования, отобрать необходимое оборудование, интерпретировать результаты.
3.3. Подготовка иллюстративного материала (наглядно-графического, звукового и т.п.).	Иллюстративный материал отбирается учениками самостоятельно (рисунки, коллажи, плакаты, схемы, фотографии, графики и диаграммы, видео и звукозаписи, компьютерные презентации и др.). Учитель оказывает помощь в организационном и методическом обеспечении этой работы.
3.4. Оформление материала для презентации	Ведущий в группе собирает весь подготовленный материал, эксперт(ы) отбирает(ют) тот, который подтверждает гипотезу, оценивает(ют) достоверность доказательств. После чего в группе обсуждается сценарий презентации своей части проекта или способ интеграции её в общий проект с последующим согласованием его с учителем и ведущими других групп.
3.5. Контроль и коррекция промежуточных результатов	Учитель наблюдает за работой учеников над проектом, в ситуациях типичных затруднений организует общее обсуждение возникших проблем. Если проект выполняется во внеучебное время,

1	2
<p>4. Завершение проекта.</p> <p>4.1. Общественная презентация проекта</p> <p>4.2. Экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями</p>	<p>то промежуточный контроль осуществляется в соответствии с планом и графиком работы (в форме отчёта).</p> <p>Завершённый проект обязательно должен быть представлен и оценён (учителем, экспертной группой, одноклассниками). Это придаёт смысл деятельности, повышает мотивацию и ответственность.</p> <p>Если проект был краткосрочным и выполнялся в течение 1-2-х уроков на основе сотрудничества в творческих группах, то варианты презентации могут быть следующие:</p> <p>а) защита проекта представителями каждой группы на тех же уроках;</p> <p>б) выступление докладчиков на обобщающем занятии-конференции или уроке— «погружение в проблему» (при межпредметном проекте);</p> <p>в) поочередное выступление докладчиков на уроках в специально отведённое время.</p> <p>Формы защиты длительных проектов, выполненных самостоятельно, более разнообразны (см.п.2.5).</p> <p>После презентации проекта организуется обсуждение полученных результатов: а) сопоставление первоначальных целей и полученных результатов; б) подведение итогов.</p> <p>Ориентировочный план дискуссии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— оценка проекта своей группы учениками-«экспертами»;</li> <li>— выступление «оппонентов» из других групп с оценкой положительных и отрицательных сторон проекта в соответствии с принятыми критериями;</li> <li>— предложения «оппонентов» по доработке, коррекции, внедрению в практику результатов проектной деятельности оцениваемой группы;</li> <li>— члены «жюри» оценивают в баллах вклад каждой группы в разработку проекта и его качество по заранее оговоренным критериям;</li> <li>— на основании суммарных баллов определяет-</li> </ul>

1	2
4.3. Рефлексия	<p>ся рейтинговая оценка каждой группы и/или выставляется дифференцированная оценка;  — «председатель жюри» (учитель) подводит общий итог выполненной работы и оценивает её качество, предлагает рекомендации/решения по практическому внедрению результатов проекта.</p> <p>1. Учитель предлагает группам провести самооценку:</p> <p>а) качества проекта, его соответствия выдвинутым цели и гипотезе;</p> <p>б) процесса работы над проектом, оптимальности и продуктивности работы, затруднений и способов их преодоления;</p> <p>в) личностных достижений учащихся: влияния работы над проектом на мотивацию учения, волевые качества, навыки самообразования и самопрезентации, коммуникативные способности, кругозор, уверенность в себе и удовлетворённость работой и собственными достижениями.</p> <p>2. Учитель оценивает собственную деятельность по руководству проектной деятельностью учащихся.</p> <p>3. Выработка совместных решений по усовершенствованию проделанной работы.</p>

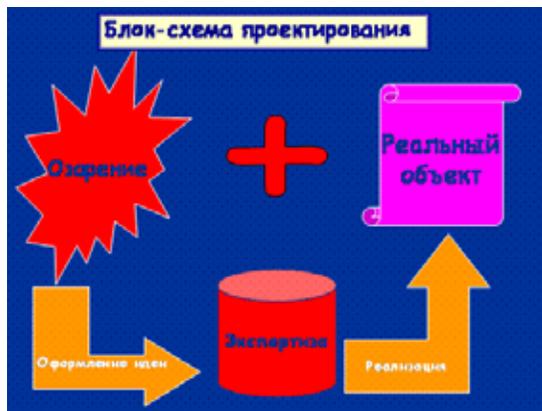


Рис. 5. Блок-схема проектирования

Проекты могут быть: исследовательские, игровые, информационные, прикладные и др.

*Примеры межпредметных проектов:*

- философско-филологические исследования (в жанре эссе);
- маленькие трактаты «О прекрасном» (ужасном, трагическом; о лжи; об истине...);
- литературно-математические трактаты: «Выразимое и невыразимое, рациональное и иррациональное. Проблема числа и смысла в литературе и математике XIX века»;
- «Этнические особенности. Их причины и закономерности».

*Пример информационного проекта:*

На основе изучения истории своего города, его исторических памятников, биографий выдающихся горожан, а также практических умений, ученики по своему выбору составляют и «издают» ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО ... .

Задача проекта: расширение кругозора учащихся и обобщение знаний по родному и иностранному языку, обществознанию, истории, географии, экологии и др.

*Пример прикладного проекта:*

- документ, созданный на основе полученных результатов исследования;
- программы действий, рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных несоответствий (в природе, обществе, организации);
- проект закона;
- справочный материал;
- словарь;
- учебное пособие;
- проект школьного двора, зимнего сада и т.д.

**Ограничениями в использовании технологии проектного обучения** могут быть:

- низкая мотивация учителей к использованию данной технологии;
- низкая мотивация учеников к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у школьников умений исследовательской деятельности;
- невозможность приобретения учебных и др. умений в ходе проектной деятельности;
- сложность определения критериев оценки результатов работы над проектом.

Для снятия ограничений рекомендуется:

1. Разъяснять учителям (на курсах повышения квалификации, на обучающих семинарах и т.п.) и учащимся суть, значимость, возможности проектной технологии (с расширением понятия «проект»).

2. На методических семинарах предлагать учителям разрабатывать аннотированные перечни возможных тем проектов и ожидаемых резуль-

татов проектных решений (с применением метода мысленного моделирования).

3. Подготовленные к проектной деятельности учителя представляют обучающимся (коллегам) различные варианты проектов, акцентируют внимание на элементах творчества, нестандартного решения проектных заданий, на их практико-прикладную направленность, а также на возможность выбора индивидуального темпа работы каждым учеником.

4. Учитель совместно с учениками (коллегами) разрабатывает критерии оценивания работы и их показатели.

### **Резюме**

Проектное обучение направлено на разрешение противоречий между абстрактным характером обучения и реальным предметом практической деятельности. Деятельность преподавателя при реализации технологии проектного обучения осуществляется по трём направлениям: 1) формирование банка данных (заданий); 2) создание условий для разработки и осуществления учебных проектов; 3) актуализация имеющихся знаний и умений учащихся и стимулирование в поиске новых.

### 1.3. ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

При решении задач формирования способности учащихся к исследовательской деятельности возникает проблема целенаправленного обучения содержанию этой деятельности. Такое обучение включает формирование приёмов моделирования исследовательской работы, определения оптимального её режима, осознания и последовательной отработки рациональных приёмов работы с учебным и научным материалом; овладение приёмами углублённого и в то же время динамичного чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения исследовательских задач и др.

Включение учащихся в исследовательскую работу осуществляется поэтапно.

**Первый этап** — ознакомление учеников с образцами действий призван способствовать выработке положительной мотивации; общего подхода к организации исследовательской деятельности, развитию соответствующих умений.

Задачами данного этапа являются:

- стимулирование интереса к исследовательской работе;
- обеспечение правильного понимания сущности самообразовательных умений в процессе поиска;
- раскрытие приёмов научного познания.

Ученикам могут быть предложены следующие формы работы (с опорой на алгоритмические предписания, инструкции):

- составление схематичного конспекта той или иной публикации с выделением исходных идей, принципов, законов;
- написание резюме, составление плана, выписок, тезисов, аннотаций, библиографического списка использованных источников; систематизированной картотеки прочитанных книг и др.

**Второй этап** — формирование умений исследовательской деятельности — направлен на мобилизацию и активизацию потенциала учащихся, на максимальное погружение их в работу с информацией, сознательное и целенаправленное извлечение и генерирование на её основе субъективно новых знаний.

На данном этапе ученикам предлагается подготовить сообщение, доклад, реферат и выступить с ним на уроке-семинаре, школьной конференции, провести исследование (наблюдение, эксперимент), разработать проект, написать рецензию на собственную работу и т.п.

**Третий этап** — совершенствование умений исследовательской работы за счёт овладения творческой рефлексивной деятельностью. Ученикам предлагается написать эссе, подготовить аналитический доклад и т.п. по результатам своей исследовательской работы.

В *таблице 2* представлены критерии, по которым можно оценивать исследовательскую работу учащихся (на примере исследовательской работы по литературе)<sup>1</sup>.

*Таблица 2*

**Критерии оценки исследовательской работы школьника**

№п/п	Показатели	Баллы			
		0	1	2	3
1	Уровень самостоятельности исследовательской работы: – оригинальность выбора темы; – актуализация проблемы; – широта контекста означенной проблемы; – интегрированность исследуемого материала.				
2	Уровень владения материалом: – понимание авторского замысла и особенностей его воплощения; – знание и понимание художественного произведения (хронотопа, коллизий, идейно-художественного своеобразия и др.); – использование социокультурного контекста; – знание и уместное использование критики различных направлений.				
3	Уровень сформированности исследовательских навыков: – выделение конкретного материала для проведения анализа; – владение навыками интерпретации текста; – системность обоснованных оценок и суждений; – оформление работы (оглавление, наличие библиографии и др.).				
4	Уровень сформированности личностной позиции: – индивидуальность трактовки темы произведения; – мотивированность собственного отношения к исследуемому материалу.				
5	Уровень речевой компетенции: – композиция, логичность текста; – соответствие стиля, жанра, языка работы её общему замыслу; – соблюдение норм литературного языка.				
	Сумма баллов				

<sup>1</sup> См. Резцова Т.Б. Творческое содружество учителя и ученика. Из опыта работы учителя словесности. — СПб., 2008. — С.59.

Объективность в оценке исследовательских работ учеников учителем, школьным методическим объединением, районным жюри достигается не просто. Вариант таблицы «Критерии оценки исследовательской работы школьника» (с трёхбалльной шкалой оценивания 0, 1, 2) был апробирован в 2006 году жюри Центрального района Санкт-Петербурга при оценивании исследовательских работ старшеклассников объёмом не менее 20-ти страниц (с приложениями, библиографией и т.д.)<sup>2</sup>. Модифицированный вариант данной системы оценки (по 4-хбалльной шкале) представляется более дифференцированным и даёт возможность унифицировать сложный процесс оценки самой работы и её защиты.

### **«Рабочая тетрадь»: технология оказания помощи учащимся в освоении научных текстов**

Традиционно в школьном обучении ученики знакомятся с достижениями научной мысли в пересказе учителя. Однако даже самый грамотный пересказ первоисточника, сделанный квалифицированным педагогом, не может решать задачу формирования информационной составляющей исследовательской компетенции учащихся. Но здесь возникает и другая проблема: школьники не умеют анализировать научный текст, если не обладают навыком исследования его структуры.

Отсюда следует ряд других проблем, связанных как с отбором подходящих для анализа текстов, так и с развитием дидактической компетентности самого учителя.

Для решения этих проблем разработана технология проектирования рабочих тетрадей, которые выступают дополнением к предлагаемым (на выбор учителя или ученика) научным текстам<sup>3</sup>.

Для удобства восприятия научного текста и работы с ним рабочая тетрадь:

- содержит краткую аннотацию каждой значимой части текста (параграфа монографии, раздела статьи и др.) и постановку цели учебной работы в форме вопросов, обращённых к читателю;
- выделяет перечень ключевых понятий, освоение которых представляется необходимым в контексте учебных задач;
- предлагает задания для самостоятельной индивидуальной и групповой работы на уроках.

#### **Методические рекомендации учащимся по работе с научным текстом:**

1. Внимательно прочитать научный текст (монографию).
2. Проанализировать каждый раздел текста (параграф) с позиций учебных задач, выделенных в рабочей тетради.

---

<sup>2</sup> Там же, с.60.

<sup>3</sup> См. Даринская Л.А. «Рабочая тетрадь»: технология оказания помощи студентам в освоении научных текстов//Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: Учебное пособие/Под общ. ред. Н.В.Бордовской. — СПб.:Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008. — С.230-244. — 636 с.

3. Дать определения ключевых понятий, ориентируясь на прочитанный текст, научные словари и др. работы и публикации.
4. Выполнить задания, предложенные для каждой части текста (параграфа).
5. Обсудить материал параграфа, ход и качество выполнения заданий.

### **Методические рекомендации учителю по разработке заданий для индивидуальной и групповой работы учащихся**

1. Прочитать *текст* и найти в нём ответы на вопросы. Это *репродуктивное* задание, ориентированное на развитие читательской компетентности. Задание может быть выполнено устно, письменно или с помощью тех или иных маркеров. Предполагается, что ученик может ответить на вопрос способом прямого цитирования текста. Все остальные задания предполагают реализацию определённой продуктивной учебной культуры учащихся.

2. *Эссе* (франц. *essai*, англ. *essay* или *assay* — опыт, очерк, от лат. *exagium* — взвешивание) — жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической моральной и социальной проблемы. Обычно эссе противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Классиком-основателем опытов с эссе считается М. Монтень («Опыты», 1580). Эссе — очень распространённый жанр письменных работ в западной педагогике, в российской школе эта форма и сам термин становятся всё более и более популярными в последнее время. Эссе целесообразно использовать как небольшое задание, обычно на стадии осмысления, обработки прочитанного. Разнообразие форм эссе определяется тремя основными факторами: 1) временем, которое на него тратится; 2) умением строить логичные композиции (например, в логике: вызов, изложение тезисов, аргументация, выводы); 3) художественным даром автора, выразительностью речи, богатством привлекаемого культурного контекста и т.д.

Для написания эссе можно предложить от 5 до 10 минут на уроке, а также дать его в качестве домашнего задания.

3. *Таблица* — простейшая форма анализа и установления взаимосвязей и взаимозависимостей между различными элементами. Построение таблиц способствует формированию культуры структурирования текста.

4. *Кластер* (от англ. *cluster* — гроздь) — это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом». Последовательность действий при построении кластера следующая:

- посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста;
- вокруг расположить слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель «планета и её спутники») (рис.3);

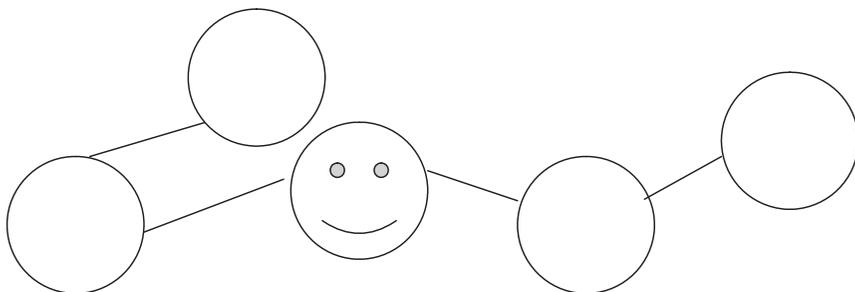


Рис. 6

5. **Учебная дискуссия.** Для подготовки к дискуссии участникам предлагается сформулировать свою позицию по тому или иному вопросу в виде одного или нескольких утверждений (*тезисов*). Тезис (от греч. thesis) — положение, истинность которого может быть доказана (подтверждена или опровергнута); кратко сформулированные основные положения текста, доклада и т.д. Метод опровержения — построение *антитезиса* и попытка доказать его истинность. Для того чтобы продемонстрировать убедительность своей позиции, учащимся предстоит выдвинуть аргументы. Учитель предварительно готовит варианты формулировок тезиса и антитезиса и аргументов к ним. Вариант усложнённого задания — раскрытие или построение метафор к какому-либо фрагменту текста.

6. **Выступления** учащихся, выражающие их позиции по поводу прочитанного научного текста, или представляющих новый материал. Подготовка к таким выступлениям включает написание *тезисного плана* и/или создание *компьютерной презентации*.

7. **Диалог с текстом.** Задания формулируются так, чтобы ученик мог выразить своё согласие или несогласие с авторской позицией, сформулировать свою точку зрения. Эта часть работы наиболее важна в гуманитарном смысле, так как способствует становлению нравственной позиции школьников.

К каждому параграфу (разделу) научного текста целесообразно предлагать несколько вариантов заданий, чтобы ученики могли выбрать из них те, которые им покажутся наиболее актуальными и интересными.

8. **Педагогическое сопровождение.** Этот раздел рабочей тетради в большей степени обращён к учителю, позиция которого по отношению к данному виду научной работы определена как педагогическое сопровождение. Однако знакомство с этим разделом будет полезно и школьникам.

Под педагогическим сопровождением понимается взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных образовательных проблем, в данном случае, — освоения научного текста (монографии, статьи и т.п.). Учителю предстоит:

- создать условия для работы класса (учебной группы) в рамках данной программы (обеспечить учащихся всеми необходимыми ресурсами);
- познакомить учеников с содержанием заданий рабочей тетради;
- помочь учащимся освоить основные учебные методы работы с научным текстом;
- поддерживать рабочую атмосферу в классе и заботиться о благоприятном эмоциональном климате;
- организовать работу с научным текстом всего класса и каждого ученика в отдельности, руководствуясь заданиями рабочей тетради;
- проводить дискуссии по заданиям в рабочей тетради;
- консультировать учащихся при выполнении заданий;
- оказывать индивидуальную помощь и поддержку учащимся как учебного, так и психологического характера.

В управлении и организации исследовательской работы школьников учителю отводятся роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора.

С традиционной — контролирующей — функции акцент в деятельности учителя переносится на функцию управления внешними факторами:

- формирование установок;
- определение характера информационной среды;
- включение исследовательского задания в структуру урока;
- выбор методов исследовательской работы в соответствии с намеченными целями и т.п.

По мере развития готовности школьников к исследовательской работе (развития мотивации), функция контроля со стороны учителя заменяется различными формами самоконтроля учащихся: ученик переходит к самоуправлению собственной исследовательской деятельностью.

## **Практикум для учителей**

### **Структура учебного научного текста**

Для того чтобы квалифицированно прочитать и освоить научный текст, необходимо разбираться в его структуре. В начальной школе учитель объясняет ученикам, что любой текст может быть разбит на фрагменты, ребёнок учится озаглавливать текст, составлять его план — простой, в форме вопросов, цитатный. Всё это — элементы структуры текста. При переходе в среднюю школу нередко полученные навыки структурирования теряются. Для старшеклассника становится проблематичным выделить наиболее важные элементы структуры текста, потому что он не владеет или плохо владеет методами его исследования.

Какие же элементы структуры текста необходимо уметь вычленять учащимся?

**Ключевые понятия.** Каждый текст опирается на группу понятий, особая роль отводится ключевым понятиям, так как именно они раскрывают смысл

текста. Это отдельная группа единиц информации. Их не может быть много (в среднем, 5–9 единиц). До прочтения учебного научного текста можно предложить учащимся перечень ключевых понятий и попросить составить, опираясь на них, собственный текст. После прочтения текста следует сопоставить собственную версию с полученной информацией.

Можно предложить для сопоставления, если это целесообразно, несколько трактовок одного и того же понятия и попросить учеников обосновать, какая из трактовок соответствует содержанию изучаемого текста. В этом случае полезно увязать понятия в единый кластер, то есть схему взаимосвязи.

**Факты, описания явлений.** В тексте может быть описано какое-либо явление, изложен значимый факт. Рассмотрим это на примере следующего фрагмента текста.

Понятие «сопровождение» введено в российский образовательный контекст в 1993 году на первой российско-фламандской конференции по проблемам специального образования. Собственно, термин оказался столь удачен, а метод эффективен, что первая всероссийская конференция специалистов психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития детей уже объединила представителей 64 территорий страны.

Какие факты можно извлечь из этого текста? — Год введения термина «сопровождение» в отечественный педагогический лексикон; указание на проведение первой всероссийской конференции; упоминание о сотрудничестве России и Фландрии в названной области. Каждый из этих фактов может дать импульс для последующих размышлений и поиска информации, если будет поддержан соответствующими вопросами и заданиями. Например, построить понятийный ряд, в котором сопровождение может быть заменено близкими по смыслу понятиями. Найти материалы всероссийских конференций, посвящённых проблемам сопровождения и т.п.

**Идеи, законы, закономерности.** Любой текст опирается на совокупность некоторых теоретических утверждений, изложенных в виде проблем, идей, формулировок законов и закономерностей. Теоретические утверждения в тексте могут быть строго аргументированы, могут быть проиллюстрированы примерами, могут быть приведены без дополнительной аргументации. Мера доказательности определяется общими задачами текста и его природой. Если это научная статья, цель которой — обоснование нового закона, то он должен содержать доказательства в обязательном порядке. В остальных случаях автор произвольно выбирает характер аргументации: «как известно», « по мнению исследователей», «попробуем применить названный закон на практике» и др.

**Тезис** — положение и истинность которого может быть доказана или опровергнута; кратко сформулированные основные положения текста, доклада и т.д. Тезисное изложение текста — это краткое изложение его сути. Тезис можно попытаться опровергнуть или утвердить. Метод опровержения — построение *антитезиса* и попытка доказать его истинность. Например, утвер-

ждение: «интересное для ученика задание способствует его интеллектуальному развитию в большей степени, чем задание, которое не вызывает интерес», — содержит в себе завершённую мысль, на основании которой можно вести дискуссию. Это утверждение можно рассматривать в качестве тезиса. К нему можно построить антитезис. Например: «наличие или отсутствие интереса у ученика к заданию никак не влияет на проявление развивающей функции задания» или «выполняя неинтересное задание, ученик делает волевое усилие, что в большей степени влияет на его интеллектуальное развитие, чем при выполнении интересного задания».

Для успешного освоения теоретического содержания текста можно применять *метод логических цепочек*. Учащимся предлагается нарушенная последовательность логических утверждений и ставится задача восстановить последовательность фрагментов текста.

**Методы.** Метод (от греч. *methodos*) — способ познания, приём, способ или образ действия. Само понятие «метод» есть категория философская. Ф.Бэкон — родоначальник материалистической философии Нового времени определил метод как *светильник*, освещающий путнику дорогу, и даже хромой, идущий по дороге, обгонит бегущего по бездорожью. И.Кант под методом понимал *правила действовать*. Ф.Гегель — *форму движения содержания*. При характеристике того или иного метода важно ответить на следующие вопросы:

- К решению какого класса задач относится данный метод, какие аналогичные методы нам известны?
- В чём сущность метода?
- Какова последовательность действий при применении метода?
- Обладает ли метод алгоритмической природой, есть ли ограничения при применении метода?
- В каком случае мы можем судить об эффективности применения метода?

Описание метода отвечает на вопрос: что и как делать, чтобы решить задачу?

**Выводы.** Любой научный текст обычно начинается с постановки цели и завершается формулировкой выводов. На основе выводов, сделанных в научном тексте, можно выполнить следующие задания.

- Раскрыть один из выводов (по выбору).
- Сформулировать собственную систему выводов. Дополнить имеющиеся выводы собственными заключениями.
- В качестве выводов сформулировать вопросы, которые возникают при прочтении текста, но на которые прямых ответов в тексте нет.

**Примеры и метафоры.** Метафора (от греч. *metaphora* — перенос) — оборот речи, заключающий скрытое уподобление; образное сближение слов на основе переносного значения. В качестве обучающего задания можно предложить при изложении взглядов и позиций, как авторских, так и собственных, найти метафоры в тексте или придумать свои.

## Материал из Википедии — свободной энциклопедии

Термин *метафора* принадлежит Аристотелю и связан с его пониманием искусства как подражания жизни. Метафора Аристотеля в сущности почти неотличима от гиперболы-преувеличения, от синекдохи-иносказания и от простого сравнения или олицетворения и уподобления. Во всех случаях присутствует перенесение смысла с одного на другое. Развёрнутая метафора породила множество жанров.

1. Косвенное сообщение в виде истории или образного выражения, использующего сравнение.

2.оборот речи, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-то аналогии, сходства, сравнения. Метафора основана на подобии или сходстве; она выражает аналоговые отношения: X относится к У, как А относится к В. Для того, чтобы понять смысл метафоры, человек должен активизировать своё правое полушарие, а это значит, что бессознательное уловит нужный смысл.

В метафоре можно выделить 4 «элемента»:

1. категория или контекст,
2. объект внутри конкретной категории,
3. процесс, каким этот объект осуществляет функцию, и
4. приложения этого процесса к реальным ситуациям, или пересечения с ними.

В лексикологии — смысловая связь между значениями одного полисемантического слова, основанная на наличии сходства (структурного, внешнего, функционального). Метафора в искусстве часто становится эстетической самоцелью и вытесняет первоначальное исходное значение слова. У Шекспира, например, часто важен не исходный житейский смысл высказывания, а его неожиданное метафорическое значение — новый смысл. Это приводило в недоумение Льва Толстого, воспитанного на принципах аристотелевского реализма. Проще говоря, метафора не только отражает жизнь, но и творит её. Например, Нос майора Ковалёва в генеральском мундире у Гоголя — это не только олицетворение, гипербола или сравнение, но и новый смысл, которого раньше не было. Футуристы стремились не к правдоподобию метафоры, а к её максимальному удалению от изначального смысла. Например, «облако в штанах». В годы господства соцреализма метафора фактически была изгнана из литературы, как приём, уводящий от действительности. В 1970-е годы появилась группа поэтов, начертавших на своём знамени «метафора в квадрате» или «метаметафора» (термин Константина Кедрова).

### Основным методом работы с научным текстом является его изучение и выполнение заданий по прочитанному материалу.

Структурирование текста — это:

- графическая или текстовая организация структуры (разработка планов, конспектов, схем);

- построение тезисного плана;
- выделение структурных элементов текста: ключевых понятий, теоретических положений (идеи, закона, закономерностей, проблемы), методов, выводов, приёмов.

### **Резюме**

Самостоятельность как ведущий критерий эффективности исследовательской работы школьников определяет не только отношение ученика к выполняемой работе, но и показывает:

- насколько ученик готов (согласен) выполнять предписания (сама исследовательская работа в этом случае воспринимается как набор действий);
- в какой мере он активен в исполнении деятельности, принимаемой им как решение ряда задач (ищет удобные для себя способы решения);
- в какой мере он стремится стать:
  - субъектом деятельности (сам формулирует себе задачу, побуждает себя к её решению и определяет пути достижения конечных результатов решения);
  - субъектом отношения (определяет своё отношение к задаче, выстраивает отношения таким образом, чтобы решение задачи стало необходимым для него).

## МОДУЛЬ II

# ИСКУССТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Технология организации педагогического общения.  
Технология проектирования диалогической формы  
организации учебного занятия. Коммуникативные технологии  
в учебно-воспитательной деятельности**

## 2.1. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Качество педагогической деятельности во многом определяется качеством различных форм общения в образовательном процессе: предметном, социальном и межличностном. Общение, как правило, рассматривается в контексте межличностного взаимодействия. При этом мы можем концентрировать свое внимание:

- на изучении поведения участников общения;
- на нормах и структуре межличностного взаимодействия;
- на социокультурных особенностях общения;
- на специфике усвоения информации;
- на стилях общения и их эффективности;
- на эмоциональном состоянии субъектов общения и удовлетворении различных потребностей в ходе взаимодействия;
- на закономерностях развития коммуникативных навыков в процессе общения.

**Общение** — это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Общение предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями<sup>1</sup>.

Важнейшие качества, являющиеся предпосылками эффективного общения:

1. Речевая компетентность: умение говорить точно, бегло, конкретно и кратко.
2. Умение и желание слушать собеседников.
3. Внимание и восприимчивость к невербальной информации (мимика, жесты, поза).
4. Наблюдательность, умение замечать тонкие нюансы поведения.
5. Эмпатия, чувствительность к эмоциональному состоянию собеседников.
6. Гибкость, способность адекватно менять свое поведение в зависимости от ситуации.
7. Удачный выбор времени, места, окружающей обстановки для общения.

Владение технологией общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между педагогом и учащимся. Учителю важно правильно использовать систему приёмов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации.

---

<sup>1</sup> Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб., 2001.

**Специфика педагогического общения состоит в различных позициях его субъектов: педагог в процессе общения прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания.**

**Этапы проведения занятия по организации педагогического общения**

1. Определение цели занятия: отработка навыков эффективного педагогического общения. **Упражнение «Знакомство»**, направленное на определение возможных тактик и стратегий общения с каждым участником.

Участники разбиваются на пары и в течение 10-15 минут проводят взаимное интервью. По окончании каждый представляет своего партнёра.

2. **Групповая дискуссия** на тему «Эффективное педагогическое общение». Дискуссия проводится в два этапа.

1) Группа разбивается на подгруппы по 3-4 человека и в течение 15-20 минут обсуждает поставленную проблему. Последовательность обсуждения:

- *Диагностика задачи.* Каждый участник формулирует, как он понимает эффективное педагогическое общение.

- *Диагностика ситуации.* Каждый участник оценивает свою профессиональную и личностную ситуацию: что мешает эффективному педагогическому общению?

- *Диагностика и постановка проблемы.* Участники микрогруппы обсуждают те проблемы, которые препятствуют эффективному педагогическому общению.

2) После небольшого перерыва (5–10 минут) каждая микрогруппа представляет свою позицию по поводу решения поставленных проблем эффективного педагогического общения. Выступления обсуждаются, участники обмениваются мнениями, тем самым развивая навыки выступления перед аудиторией. В ходе дискуссии отмечаются конструктивные предложения, задаются проблемные вопросы. Например: «Умение общаться для педагога не обязательно. Важнее, чтобы он хорошо знал свой предмет»; «Что значит быть хорошим педагогом?» и др.

3. **Повторение темы «Средства педагогического общения».**

Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения, можно назвать *инициативность*, которая требует определённого поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Инициативность может быть двух видов:

1) педагог открыто выступает как инициатор общения;

2) педагог выступает как скрытый инициатор деятельности, причём в этом случае у школьников создаётся впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

*Мускульная мобилизованность* — обязательное условие начала всякого общения. Выражается в общей собранности внимания и, следовательно,

в направлении взгляда, в глазах, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности — в подтянутости спины.

*Поза.* Не начинайте речь, пока не займёте удобное и устойчивое положение. Чтобы общение было активным, следует иметь *открытую позу*: не скрещивать руки, повернуться лицом к классу, уменьшить дистанцию, что создает *эффект доверия*. Рекомендуются движения вперед и назад по аудитории, а не в стороны.

*Выражение лица.* Лучшая черта во внешнем облике учителя — корректность. Если на лице «застывшее выражение», помогут упражнения в ослаблении напряжения лицевой мускулатуры. Произносите фразы, насыщенные различными эмоциями — печалью, радостью и т.д., наблюдая за тем, чтобы мимика тоже была задействована. Нередко выражение лица и взгляд оказывают на учащихся более сильное воздействие, чем слова.

Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. Нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

*Устная речь является основным средством педагогического общения.* Слово педагога может воздействовать на чувства и сознание, может стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности. В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика).

*Голос.* Каковы же особенности голоса педагога? Прежде всего, это *сила* звука. Сила зависит от активности работы органов речевого аппарата. Чем больше давление выдыхаемого воздуха через голосовую щель, тем больше сила звука. Важное условие слышимости голоса — *полетность*. Этим термином специалисты определяют способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость. Существенное значение имеет *гибкость, подвижность голоса*, умение легко его изменять. Подвижность голоса, прежде всего, касается его изменений по высоте.

*Высота* — тональный уровень голоса. Человеческий голос может свободно изменяться по высоте в пределах двух октав, хотя в обычной жизни мы обходимся тремя-пятью нотами. *Диапазон* — объём голоса. Границы его определяются самым высоким и самым низким тоном. Сужение диапазона ведет к появлению монотонности. Однообразие звучания притупляет восприятие, усыпляет.

Хорошо поставленному голосу свойственно богатство тембральной окраски. *Тембр* — окраска звука, яркость, а также его мягкость, теплота, индивидуальность.

Все эти свойства голоса вырабатываются специальными упражнениями.

*Дикция.* Для педагога *чёткость* произношения — профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию его речи. *Дикция* — ясность и чёткость в произношении слов, слогов, звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, твёрдое и мягкое нёбо, голосовые связки.

Совершенствование дикции связано с отработкой артикуляции — движения органов речи. Этому служит специальная гимнастика, которая включает упражнения для разминки речевого аппарата и упражнения для правильной отработки каждого звука.

*Ритмика.* Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, а также пауз в сочетании с ритмической организованностью, размерностью речи составляют ее *темпоритм*. Это очень важный элемент речи, так как интонация и паузы сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на слушателя.

*Скорость речи* зависит от индивидуальных качеств педагога, содержания его речи и ситуации общения. Трудную часть материала педагог излагает замедленным темпом. Обязательно замедляется речь, когда нужно сформулировать тот или иной вывод — определение, правило, принцип, закон. Для достижения выразительности звучания следует пользоваться *логическими* и *психологическими паузами*. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса.

#### **4. Практические упражнения**

1) *Безмолвный разговор.* Слушатели делятся на несколько подгрупп, задумывают сюжет и содержание речевого общения. Затем выносят на всеобщее обозрение, лишив звука разыгрываемые события. Зрители определяют суть происходящего по мимическим показателям.

2) *Мимический ответ на вопрос.* Слушатели поочередно задают друг другу вопросы, но ответы на них производятся только мимически.

3) *«Говорящие руки».* Руки лежат свободно на столе и меняют своё положение, как только получают сообщение о состоянии хозяина рук: «он спокоен», «он весел», «он задумчив», «он озабочен», «он нервничает», «он напряжённо думает», «он удивлён», «он собирает волю в кулак», «он в предвкушении удовольствия», «он приступает к делу» и т.д.

4) *Подарок.* Участники становятся в круг, каждый по очереди делает подарок своему коллеге слева (по часовой стрелке). Подарок надо вручить молча, но так, чтобы ваш коллега понял, **что** вы ему дарите. Пока все не получат подарки, говорить нельзя. Только после того, как подарки получают все, организуется обсуждение.

5) *Кодовая фраза.* Упражнение выполняется в парах. Каждый участник получает от ведущего «кодovou фразу». Участники не говорят друг другу, какие фразы им достались. Они беседуют между собой. Цель — вставить фразу таким образом, чтобы собеседник не понял, что именно эта фраза является кодовой. Если собеседник угадывает кодовую фразу, то он является победителем, если нет, то победителем становится второй участник.

Варианты кодовых фраз.

1. Мягкие игрушки могут содержать вакцину от птичьего гриппа.
2. Простуду можно вылечить, направив на горло лунный свет.
3. Чтобы купить подводный ресторан, нужно играть на валютном рынке.

**5. Работа в малых группах.** Определение наиболее значимых профессионально-личностных качеств педагога как субъекта педагогического общения. Каждая группа, на основании представленной ведущим таблицы (таблица 3), составляет свой перечень наиболее значимых качеств педагога, определяющих эффективность педагогического общения. Результаты работы можно представить схематично, в рисунках, символах и т.п. После группового обсуждения составляется общий список важных качеств, необходимых для эффективного профессионально-педагогического общения.

Таблица 3

*Признаки и критерии качества деятельности педагога*

<b>Признаки сферы деятельности педагога</b>	<b>Социально-профессиональные</b>	<b>Функционально-ролевые</b>	<b>Этико-психологические</b>	<b>Индивидуально-типологические</b>
1. Образовательная	1. Профессиональная компетентность	2. Дидактическая техничность во всех видах образовательной деятельности	3. Профессиональная этика	4. Стиль преподавания
2. Научно-исследовательская	5. Научная активность	6. Научная продуктивность	7. Научная корректность	8. Стиль научной работы
3. Методическая	9. Методическая продуктивность	10. Нормативность	11. Практическая целесообразность	12. Системность
4. Организационно-управленческая	13. Стратегичность	14. Оперативность	15. Коллегиальность принимаемых решений	16. Стиль управления
5. Общественная (выполнение общественных поручений, участие в деятельности профессиональных объединений)	17. Общественное признание	18. Добровольность	19. Бескорыстие	20. Самореализуемость

**6. Рефлексия** как осознание собственных переживаний и состояний в ходе работы.

**7. Подведение итогов.**

### Дыхательная гимнастика

Упражнения лучше делать сидя, потому что от резких и глубоких вдохов и выдохов с непривычки может закружиться голова. Можно выделить пять основных дыхательных упражнений, но каждое из них следует повторить не менее шести раз.

1. Для разминки активно вдохнуть и выдохнуть через нос.

2. Вдох носом, выдох ртом. При этом важно придерживаться нижнерёберно-диафрагматического дыхания, для чего эффективно положить ладонь на живот, чтобы чувствовать его колебания.

3. «Свеча» — тренировка медленного равномерного выдоха при дутье на воображаемое или реальное пламя свечи. Медленно дуть на «пламя»: оно должно отклониться, но не должно гаснуть.

Вместо свечи можно взять полоску бумаги шириной 2–3 см и длиной 10 см. Положить левую ладонь между грудной клеткой и животом, в правую взять полоску бумаги, и используя её как свечку, дуть на неё спокойно, медленно и равномерно. Бумажка отклонится; если выдох ровный, то она будет до конца выдоха находиться в отклонённом положении. Обратит внимание на движение диафрагмы — левая ладонь во время выдоха как бы «медленно погружается».

4. «Упрямая свеча» — тренировка интенсивного сильного выдоха. Представьте себе свечу большого размера, вы понимаете, что её вам трудно будет погасить, а сделать это обязательно надо. Сделайте вдох, задержите на секунду дыхание и дуньте на «свечу», пламя отклонилось, но не погасло. (Левая ладонь — между грудной клеткой и животом.) Затем усилить выдох и повторить несколько раз. Это упражнение дает возможность ощутить активные движения диафрагмы и мышц живота. Повторите 2–3 раза.

5. «Погасить 3, 4, 5, 6... 10 свечей». На одном выдохе «погасить» 3 свечи, разделив выдох на три порции. Затем усложнить, увеличив количество свечей на одном выдохе.

### Артикуляционная гимнастика

1. Высунуть язык максимально и потянуться им вверх, трижды последовательно произнося звуки «Г», «К». Затем произнести чистоговорку «около кола колокола». Повторить, опустив язык вниз, с чистоговоркой «около ворот коловорот». Если упражнение даётся с трудом, это свидетельствует о наличии внутриглоточного зажима. В этом случае упражнение рекомендуется делать 3–4 раза в день для снятия зажима.

2. Раскрытие рта. Исходное положение — рот закрыт, губы и челюсти расслабиты, язык лежит плоско, свободно касаясь нижних передних зубов. Исполнение — произнести звук [У] несколько раз без усилий и напряжения: уууу. Произнести звук [А]: рот раскройте в вертикальном направлении, нижняя челюсть опустится примерно на два пальца (≈3 см). Раскрывать рот на [А] надо мягкими, медленными движениями. Сделать 5–6 раз.

3. Подтягивание верхней или нижней губы соответственно к верхним и нижним дёснам. Исходное положение — рот закрыт, зубы сжаты, челюсти неподвижны. Исполнение — приподнять верхнюю губу «на улыбке» к дёснам верхних зубов, затем сомкнуть губы; оттянуть нижнюю губу к дёснам нижних зубов, затем сомкнуть губы. Повторите 5–6 раз. При этом важно следить за тем, чтобы исходное положение — зубы сжаты, челюсти неподвижны — обязательно сохранялось.

4. Исходное положение — рот закрыт, челюсти сжаты. Исполнение — одновременно приподнять верхнюю и оттянуть нижнюю губу, обнажив верхние и нижние зубы. Прodelать 5–6 раз.

5. Исходное положение — рот закрыт, челюсти сжаты, неподвижны, губы «в хоботок» (звук [У]). Исполнение — повороты «хоботка» вправо, влево, вниз, вверх (на счёт 1, 2, 3, 4 медленно), затем вкруговую — вправо, влево. Повторить 3–4 раза.

6. Тренировка языка. Исходное положение — язык укладывается «лопточком» во рту, кончик языка касается нижних зубов, рот раскрыт на два пальца (? 3 см), нижняя челюсть абсолютно неподвижна. Исполнение — кончик языка поднимите вверх — к твёрдому нёбу, потом вправо, влево — в щёку и снова верните в исходное положение. Повторите 4 раза.

7. «Пожевать» язык: сперва от кончика к основанию, затем назад. Язык постараться высунуть как можно дальше.

### **Голосовые упражнения**

В эту группу входят все упражнения по тренировке голоса и дикции, произнесение чистоговорок и скороговорок. Полезно чтение стихов вслух, особенно гекзаметра («Илиада»), который тренирует не только дикцию, но и позволяет научиться правильно распределять дыхание во время говорения. Перед чтением стихотворения необходимо расписать его по интонациям: отметить места вдоха (люфтпаузы), указать над каждой строчкой, где интонация повышается, а где понижается, отметить место логического ударения. Стихотворение произносится неторопливо, с паузами в конце слов и предложений. Дикция слегка утрирована. Особое внимание при этом следует обратить на окончания: они должны быть хорошо слышны, не должны «съедаться».

Точка указывает на завершение мысли и законченность предложения. Интонация на точке связана с сильным понижением голоса на ударном слове, предшествующем знаку, — «голос положить на дно». На «завершающей» точке пауза сравнительно длительная, как правило, это разделительная логическая пауза. Многоточие, наоборот, требует перед собой не понижение интонации, а её подъём, акцентирует недосказанность.

Точка с запятой обозначает соединительную паузу, но более короткую, чем при соответствующей паузе на точке, соединяя в единое целое части одного описания.

Запятая говорит о том, что мысль не закончена, а на ударном слове, предшествующем знаку, наблюдается повышение голоса. В речи запятая означа-

ет соединительную логическую паузу. Иногда запятая «не читается», то есть логическая пауза отсутствует.

Двоеточие в устной речи означает соединительную логическую паузу и обычно указывает на намерение перечислить, разъяснить, уточнить то, о чём говорилось перед ним. Голос на двоеточии остаётся на одной ноте.

Слова, стоящие в скобках, произносятся быстрее основного текста, на одной высоте, и окружены с обеих сторон логическими соединительными паузами. Слова, стоящие в кавычках, произносятся отдельно от всей фразы, при этом интонационно подчёркиваются.

Вопросительный знак передаётся с помощью повышения голоса на ударном слове, с последующим его понижением.

Работа над знаками препинания при произнесении упражнений, стихотворений позволит без труда интонировать речь, сделает её более размеренной и неторопливой, что заметно облегчит понимание.

Осознанное, чёткое, неторопливое, но выразительное произнесение любого текста в качестве упражнения способствует возникновению навыка такой речи, позволит чувствовать себя уверенно, создаст впечатление авторитета и спокойствия. Этот эффект значительно усиливается при подключении к разговору дыхания.

**ГЕКСАМЕТР. I.** Метрический — шестистопный дактилический метр с постоянной цезурой (обычно после третьего долгого, т. е. седьмого, слога) и укороченным на один слог окончанием: «— UU — UU — | UU — UU — UU — U», напр. «*Quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum*». Каждая из дактилических стоп (обычно кроме пятой) могла заменяться равным ей по длительности спондеем. Г. в античной поэзии являлся наиболее распространённым метром, гл. обр. в героическом эпосе, почему и назывался героическим или эпическим стихом. Г. написаны «Илиада», «Одиссея», «Энеида» и др.

*Царь Одиссей предводил кефалленян, возвышенных духом,  
Живших в Итаке мужей и при Нерите трепетolistном;  
Чад Крокилеи, пахавших поля Эгилпы суровой,  
В власти имевших Закинф и кругом обитавших в Самосе,  
Живших в Эпире мужей, и на бреге противулежащем, —  
Сих предводил Одиссей, советами равный Зевесу;  
И двенадцать за ним принеслось кораблей красноносых.*

*Рать из племен этолийских Фоас предводил Андремонид,  
Рать из мужей, обитавших в Олене, Пилене, Плевроне,  
И в Калидоне камнистом, и в граде Халкиде приморской.  
Не было больше на свете сынов браноносных Инея;  
Мертв и сам уже был он, и мертв Мелеагр светлокудрый;  
И в Этолии царствовать вверено было Фоасу.  
Сорок за ним, под дружиною, черных судов принеслося.*

*Критян же Идоменей предводил, знаменитый копейщик;  
В Кноссе живущих мужей, в укрепленной стенами Гортине,  
Ликт населявших, Милет и град белокаменный Ликаст,  
Ритий обширный и Фест, многолюдные, славные грады,  
И других, населяющих Крита стоградного земли,  
Был воеводою Идоменей, знаменитый копейщик,  
И Мерион, Эниалию равный, губителю смертных;  
Осмыдесят черных судов пронеслося под критской дружиной.*

### **Резюме**

Профессионально важные качества педагогического общения:

- Интерес к людям и работе с ними.
- Способность эмоциональной эмпатии и понимания людей.
- Гибкость, оперативно-творческое мышление.
- Умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении.
- Умение управлять собой.
- Способность к спонтанности — неподготовленной коммуникации.
- Умение прогнозировать возможные педагогические ситуации и последствия своих воздействий.
  - Хорошие вербальные способности, культура речи.
  - Владение искусством педагогических переживаний, способных повлиять на учащихся в требуемом направлении.
  - Способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия.

## 2.2. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Организация учебного занятия в диалоге предполагает наблюдение учителя за умением и готовностью учащихся вступать в диалог с окружающим миром. Развитость внутреннего диалога считается одним из критериев развития личности. Под развитием в данном случае понимается движение человека к умению слушать и понимать другую точку зрения, умение вступать в диалог.

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное взаимодействие субъектов. Важной характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность при воздействии друг на друга производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере. Этому способствуют отношения с двумя видами диалога — внутреннего и внешнего.

Учитель организует специальные условия для возникновения той или иной формы диалога. Если это диалог *внутренний*, то можно проектировать ситуационные задачи следующих типов:

- выбор решения из альтернатив;
- разрешение проблемных ситуаций;
- поиск суждений относительно определённого факта или явления;
- решение задач неопределённого характера (не имеющих однозначного решения);
- выдвижение гипотез и предположений.

Для создания условий *внешнего* диалога проектируются:

- вопросительный характер общения;
- обмен мнениями, идеями, позициями;
- дискуссии;
- коллективная генерация идей;
- оппонирование идей, предположений, доказательств;
- полифункциональный анализ идей и гипотез;
- творческие мастерские.

Для стимулирования внешнего диалога предполагается противоречивость, вопросительность и возможность выразить собственную точку зрения для каждого из участников.

**Проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций его участников.**

**Формы групповой работы обучающихся:**

- групповые дискуссии: обсуждения, диспуты, дебаты, полемика и др.;
- конструктивный поиск решений: метод мозговой атаки, синектика, разработка проектов и др.;

- тренинговые формы: микрообучение, психотренинг и др.;
- ролевые игры: деловые, организационно-деятельностные, инновационные, коммуникативные и др.

### **Ролевые игры**

Игра обычно рассматривается как имитация реальной деятельности в условиях ситуаций, направленных на усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий и общения.

Отличительными признаками развёртывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается субъект в ходе своего взаимодействия с другими, и столь же быстрое приспособление действия к изменениям ситуации. Методика проведения такого занятия должна быть чётко соблюдена:

- учебная группа должна быть заранее проинформирована о проведении ролевой игры, её теме и целях;
- коллектив учащихся делится на группы, определяются заранее подготовленные к такой игре ведущие;
- цель ведущих: определить круг вопросов, выявить дискуссионные вопросы, активизировать группу, играть «роль «судьи» и «прокурора»;
- в оценке занятия педагогом учитывается структура дискуссии, её эвристический эффект.

### **Брейнстормин (мозговой штурм)**

Брейнстормин обладает более высоким потенциалом, чем ролевая игра. Данная форма диалога предполагает проводить обсуждение проблемы поэтапно:

- На первом этапе диалог организуется на двух принципах: на принципе плюрализма идей и подходов и на принципе «отсрочки» критики выдвигаемых идей, что обеспечивает целенаправленный коллективный поиск истины и стимулирует интеллектуальную свободу.
- На втором этапе выдвинутые идеи классифицируются и подвергаются рациональной критике.
- Роль учителя: стимулировать поиск эвристическими вопросами.

### **Сократовская (эвристическая) беседа**

Педагог сам создает проблемную ситуацию, предлагает методы её решения и возможный результат. Однако в процессе обсуждения проблемы учащиеся могут задать такие вопросы, внести такие коррективы в план учителя, что возможен неожиданный результат беседы.

### **Синектика**

Цель: направить спонтанные процессы мышления на исследование и преобразование проблемы. Группа применяет аналогии, помогающие осмыслить проблему. Имеются аналогии четырех типов:

1. Прямые аналогии (например, аналогии использования биологических систем для создания технических устройств).
2. Субъективные аналогии (проецирование ситуации на себя).

3. Символические аналогии (например, поэтические метафоры «Дерево решения», «Подавить сопротивление» и т.п.).

4. Фантастические аналогии (например, хотелось бы иметь «маленького человечка» для набора телефонного номера).

Предлагаемые аналогии тщательно обсуждаются, принимаются или отбрасываются в процессе поиска решения проблемы.

### **Общая структура совместной работы в диалоге**

#### **1. Постановка проблемы**

Роль учителя как организатора совместной деятельности учащихся

На подготовительном этапе учитель:

- определяет и конкретизирует цели совместной работы;
- формулирует конкретно-содержательную проблему;
- обсуждает проблему с группой, выбирает формы групповой работы;
- определяет характер участия в совместной работе (распределение ролей и функциональных позиций в группе);
- готовит необходимый для групповой работы учебный материал (задания, инструкции для исполнителей тех или иных ролей, задания для оценки результатов занятия);
- отбирает технические средства обучения;
- определяет ведущих, проводящих дискуссию, игру или тренинг.

На этапе разработки проекта групповой работы учитель:

- анализирует исходную готовность её участников и опыт их групповой деятельности;
- готовит сценарий, в котором заранее предусматриваются основные моменты процесса совместного решения проблемы, вариативность действий участников, предполагающая проявление их творчества.

*На исполнительном этапе учитель:*

- регулирует ход работы оказанием косвенной помощи;
- применяет разнообразные приёмы организации совместной работы учащихся в микрогруппах;
- фиксирует проблемные ситуации;
- стимулирует вопросы со стороны учеников;
- поддерживает обратную связь с учащимися;
- старается минимально вмешиваться в действия участников;
- выступает в роли опытного организатора, советчика в случаях обращения к нему за помощью или возникновения конфликтов, трудностей, препятствий;
- придерживается общих для всех «правил игры».

#### **2. Организация групповой работы:**

- Аудитория разбивается на несколько микрогрупп: от 2-х человек (работа в парах) до 6–9 человек (совместная работа при решении конструктивных задач, в дискуссиях и т.д.) и более (игровые методы разного типа).

- В каждой микрогруппе между её участниками распределяются функциональные роли (под руководством педагога или стихийно).
- Процесс решения задач в микрогруппе осуществляется на основе непосредственного обмена мнениями, с помощью догадок, оценок, гипотез и т.д. Так осуществляется взаимопомощь и руководство друг другом.
- Выработанные в группе решения обсуждаются всеми. При этом сопоставляются и сравниваются решения, полученные в разных группах.

### **3. Функциональные позиции участников**

В процессе совместной деятельности каждый участник занимает определённое место, определённую функциональную позицию по отношению к другим членам группы. С позиций содержательной стороны творческого общения участники могут занимать такие позиции:

*Эрудит* — широко информированный участник, свободно ориентирующийся в разных областях знаний и умеющий их гибко применять в решении конкретных проблем.

*Генератор идей* — автор большинства идей, реализующий свой интеллектуальный потенциал в мозговом штурме.

*Аналитик* — человек критического мышления, аргументировано фильтрующий идеи, устанавливающий причинно-следственные связи явлений и фактов. Ориентирован на оценочную деятельность.

*Технолог* — реализует идеи и доводит их до логического завершения, обладает качествами терпеливого и вдумчивого исполнителя.

*Эстет* — сторонник изящных решений, стремящийся не только к совершенству структур, но и к красоте форм.

*Проблематизатор* — обладает критическим мышлением, не успокаивается на достигнутом, способен рассмотреть кажущуюся банальной идею в совершенно ином ракурсе.

*Оппозиционер* — неконструктивно критикующий скептик.

*Индивидуалист* — с трудом включается в групповую деятельность, предпочитает индивидуальную продуктивную работу.

*Потребитель* — непродуктивный участник дискуссии, придерживается мнения большинства.

### **Типы участников по степени проявления активности, ориентированной на эмоциональную поддержку и взаимопонимание.**

*Звезда* — наиболее авторитетный целеустремлённый участник, мнение которого весомо для всех.

*Катализатор* — ориентирован на содействие, фиксирует всякие изменения эмоционального фона деятельности, выступает в роли стимулятора активного межличностного взаимодействия.

*Кооператор* — рационально расставляет членов проблемной группы в соответствии с их диспозициями для достижения наиболее продуктивного взаимодействия. Обладает развитой эмпатией, хорошо чувствует поведение

человека в системе внутригрупповых связей. Ориентирован на организаторскую деятельность.

**Громоотвод** — имеет развитое чувство юмора, разряжает эмоциональный накал группы.

**Лидер** — оптимист, способный эмоционально зажечь группу, взять на себя ответственность за результаты деятельности группы.

**Болеющий** — активно увлечён самим процессом работы, получает от неё эмоциональное удовлетворение, переживает за успехи и неудачи всей группы.

**Негативист** — эгоцентричная личность, накаляет эмоциональный фон с целью привлечь к себе внимание, в противном случае принимает позицию агрессивного разрушителя.

**Зритель** — с трудом или вовсе не включается в эмоциональные связи совместной работы, не принимает правил групповой деятельности, как бы наблюдает за ней со стороны.

В зависимости от этапов работы и складывающейся ситуации происходит динамика внутригрупповых и межличностных ролей. Качественная специфика творческого обсуждения в группе заключается в динамике диспозиций участников.

#### **4. Развитие социальных умений**

Наиболее важным для организации диалогового обучения является сам процесс совместной деятельности учащихся в группе, процесс, основанный на достаточно развитых социальных умениях участников.

Выделяют четыре уровня социальных умений и навыков сотрудничества:

1) Социальные умения и навыки, необходимые для формирования группы и организации её совместной деятельности (формирующие социальные умения).

Некоторые установки на развитие формирующих умений и навыков:

- соблюдение очередности высказываний участников;
- контроль жестов;
- обращение к участникам по именам и т.п.

2) Социальные умения и навыки, необходимые для управления деятельности группы по выполнению задания и поддержания межличностных отношений в группе (функциональные социальные умения).

Некоторые установки на развитие функциональных умений и навыков:

• задавайте вопросы, добивайтесь высказывания мнений и идей каждым членом группы для того, чтобы понять задание, обсудить и откорректировать позицию каждого;

• задавайте направление деятельности группы:

— объявляйте и повторяйте цель задания («Мы должны...»);

— привлекайте внимание членов группы к временным показателям («Можем ли мы сделать это в оставшееся время?»);

— предлагайте пути для более эффективного выполнения задания («Почему бы нам не попробовать это?»);

- поощряйте каждого члена группы к участию («А что вы думаете по этому поводу?»);
- не стесняйтесь просить о помощи или разъяснении членов группы («Я не понимаю. Я не уверен, что понимаю то, что вы имеете в виду»);
- выражайте поддержку и понимание как вербально, так и не вербально.

3) Социальные умения и навыки, необходимые для глубокого понимания изучаемого материала и его использования для конструктивного решения проблем, выбора различных стратегий и вариантов решения проблемных задач (формулирующие социальные умения).

Некоторые установки на развитие формулирующих умений и навыков:

- вслух подведите итог: как можно полнее сделайте обобщение только что изложенного материала, не обращаясь к записям или оригиналу (каждый член группы учится подводить итоги по памяти);
- соблюдайте точность при пересказе информации, дополняйте и исправляйте высказывания других;
- связывайте вновь изучаемый материал с уже известным;
- помогайте группе находить лучшие способы запоминания важных идей и фактов, используя наглядность;
- удостоверьтесь, что все понятно;
- попросите кого-либо из участников составить план вслух или рассказать группе, как будет изучаться материал.

4) Социальные умения и навыки, необходимые для стимулирования познавательной деятельности учащихся в группе (побудительные социальные умения и навыки).

Некоторые установки на развитие побудительных умений и навыков:

- критикуйте идеи, не критикуя людей;
- дифференцируйте мнения и идеи участников дискуссии, выясняя разницу в способах их мышления;
- старайтесь объединить разные мысли в единую точку зрения, единое заключение;
- требуйте подтверждения правильности ответа фактами;
- усложняйте ответы других, расширяя их дополнительной информацией или заключениями («Надо еще рассмотреть...»);
- задавайте вопросы, ведущие к более глубокому анализу и пониманию проблемы («Будет ли это целесообразно в данной ситуации?»);
- побуждайте к дальнейшим ответам, к разработке нескольких вариантов решений и т.п.

### **5. Рефлексивная оценка.**

После выполнения задания учитель стимулирует групповой процесс в каждой микрогруппе, во время которого:

- каждый член группы производит самооценку степени активности в процессе дискуссии (табл.4);

**Показатели проявления активности участников в процессе дискуссии**

Степень активности	Показатели	Баллы			
		0	1	2	3
Инициатива	Постановка вопросов по собственной инициативе, выдвижение гипотез, высказывание мнения о способе работы, самостоятельное начало обсуждения.				
Поддержка	Поддержка инициативы других, привлечение к работе других членов группы, создание благоприятной атмосферы для совместной работы.				
Согласие	Согласие на участие в работе, хотя бы молчаливое стремление включиться в неё.				
	Сумма баллов				
Подчинение	Пассивность в работе, подчинение требованиям группы без внутреннего желания.				
Отвержение	Явный отказ от работы, критика её, противопоставление себя другим.				
	Сумма баллов				
	Итог				

- участник-наблюдатель оглашает в микрогруппе результаты своих наблюдений за деятельностью участников;
- члены микрогруппы обмениваются мнениями по поводу того, что именно в поведении каждого члена группы помогло им справиться с заданием, а что мешало. В процессе обмена мнениями участники делают выводы о том:
  - насколько хорошо работала микрогруппа;
  - как часто каждый участник использовал требуемое социальное умение;
  - что нужно сделать для совершенствования группового взаимодействия.

После обсуждения в микрогруппах педагог делится своими наблюдениями о работе всего ученического коллектива и предлагает подвести итог работы, ответив на вопросы:

- В какой мере участники осознали значимость обсуждаемой проблемы?
- Выдвигались ли участниками альтернативные решения?
- Был ли обеспечен свободный обмен мнениями?
- Принимались ли во внимание точки зрения оппонентов?
- Была ли терпимость к критике?
- Поощрялись ли в микрогруппах содействие и сотрудничество?

### **Чему учит диалог?**

По мере того как учащийся включается в разнообразные формы решения проблем на основе диалогового общения, он приобретает определённый опыт и определённую культуру совместного поиска решений.

1. Ученик развивает способность ставить вопросы, видеть разные аспекты решаемой проблемы, понимать подтексты вопросов, которые задаются другими.

2. Учащиеся становятся терпимее к разным мнениям, которые высказываются в группе по одному и тому же вопросу.

3. Вырабатывается установка не только на то, чтобы учитывать мнение других, но и находить точки соприкосновения между мнениями участников диалога, открывать в них нечто общее, входить в единое смысловое поле, возникающее в полилоге.

4. Всякий диалог предполагает установление межличностного согласия, которое может достигаться в разных формах:

- как согласие окончательное;
- как согласие относительно определённых путей, выработанных в дискуссии, но требующих дальнейшей доработки;
- как согласие с тем, что проблема оказалась для участников слишком сложна.

## **Практикум**

### **Тренинг формирования межкультурной толерантности у школьников**

#### **Цель тренинга:**

- способствовать формированию этнокультурной толерантности в сфере межкультурного взаимодействия;
- развитие компетентности в сфере кросс-культурного взаимодействия.

Численность группы — до 12 человек.

Время — 4 академических часа.

#### **Этапы работы:**

1. Вводное слово ведущего о целях тренинга, организационных вопросах его проведения и правилах поведения на занятиях.

2. Упражнение «Знаете ли вы человека?». Участникам раздаются одинаковые фотографии одного и того же лица, требуется определить его пол, возраст, национальность, семейное положение, профессию, хобби. Результаты сравниваются и обсуждаются.

3. «Волшебная лавка». Участникам предлагается «обменять» имеющиеся у них качества в избытке на те, которых им недостаёт, для того чтобы быть культурно-компетентной личностью. Затем каждое из качеств обсуждается: для чего оно необходимо? В каких условиях?

4. Упражнение «Какое слово пропущено?» Например, «Упряма, как ...», «Горячие ... парни», «... — дело тонкое», «Какой ... не любит быстрой езды», «Чисто ... шарм» и др. Обсуждение: Часто ли употребляются подобные выражения? Какая оценка в них содержится? Приходилось ли кому-либо из участников общаться с представителями данных культур и можно ли из личного опыта подтвердить эти высказывания? Известны ли вам подобные выражения у других народов?

5. Перерыв.

6. Разминка. Участники получают перечень одинаковых характеристик и пытаются определить, какие национальности они отражают. Например:

- бесшабашный, щедрый, ленивый, необязательный, простодушный, бестолковый, неорганизованный, широкая натура;
- вежливый, сдержанный, педантичный, малообщительный, невозмутимый, консервативный, аккуратный, добросовестный;
- элегантный, галантный, разговорчивый, обаятельный, легкомысленный, раскованный;
- аккуратный, педантичный, исполнительный, экономный, скучный, дотошный, упорный, работоспособный.

Обсуждение.

7. Упражнение «Групповая картинка». Группа делится на подгруппы, состоящие из 3 — 4-х человек. Каждая подгруппа выбирает, какую национальность или этническую группу они будут представлять. Для чего придумывают различные средства изображения, чтобы остальные участники смогли угадать, какая национальность представлена. Можно использовать только невербальные средства изображения. После выступления всех подгрупп обсуждаются средства и способы передачи национальных особенностей и степень достоверности заключённой в них информации. При обсуждении выступлений подгрупп необходимо отметить причины выбора тех или иных средств изображения и их соответствие культуре и национальным особенностям представленных народов.

8. В контексте межкультурной коммуникации нередко возникает вопрос: можно ли выйти из конфликтных ситуаций, сохранив собственное достоинство и не унизив другого человека? Ведущий при обсуждении этого вопроса предлагает учащимся рассказать о случаях конфликтных ситуаций, в которых им приходилось быть непосредственными участниками. Каким путём эти ситуации были разрешены? Какой способ выхода из конфликта оказался наиболее удачным и почему?

9. Обсуждение результатов и подведение итогов тренинга. Вопросы:

— Почему представители разных культур часто объясняют одно и то же поведение по-разному?

— Почему человек, попадая в мир другой культуры, зачастую видит её особенности в негативном свете?

— Почему непонимание причин поведения представителей другой культуры порождает противодействие, раздражительность, агрессию?

— Какие чувства могут возникать у людей, испытывающих на себе нетерпимое отношение со стороны окружающих?

12. Совместная формулировка понятия «Культурные ценности» и объяснение их роли в межкультурном общении. Задание группам с дальнейшим обсуждением. Составить иерархию следующих суждений, отражающих жизненные ценности:

а) Главное в жизни — материальное благополучие, а свобода — второстепенна.

б) Только на интересную работу можно потратить значительную часть своей жизни.

в) В жизни главное — хорошие семейные и дружеские отношения.

г) В своей жизни человек должен стремиться к тому, чтобы у него была спокойная совесть и душевная гармония.

д) Выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью лучше, чем жить, как все.

е) Главное в работе — это сколько за неё платят.

ж) Смысл жизни человека в том, чтобы сделать собственную жизнь как можно лучше, и совсем необязательно оставлять потомков.

Возможен второй вариант перечня ценностей:

а) гостеприимство;

б) открытость;

в) патриотизм;

г) душевная гармония;

д) карьера;

е) умение влиять на людей;

ж) честность;

з) верность в дружбе;

и) умение выделиться среди других.

13. Завершение тренинга. Совместное обсуждение результатов тренинга, установление обратной связи с участниками, подведение итогов.

Ведущий предлагает участникам высказать своё мнение по следующим вопросам:

— Что больше всего запомнилось и понравилось в тренинге?

— Какая тема была особенно актуальной и интересной?

— Как вы собираетесь использовать полученные на тренинге знания?

## Практикум для учителей

Ниже представлены два варианта структуры учебных занятий в диалоге (на примере изучения иностранного языка). Какие из описанных методи-

ческих приёмов могут быть использованы на уроках по дисциплинам других циклов?

### Структура занятия

1. Прослушивание ряда коротких реплик и их классификация в связи с двумя заданными точками зрения.

2. Прослушивание связанной полемической реплики и множественный выбор дополнительного аргумента, отвечающего выраженной точке зрения.

3. Множественный выбор фразы, обобщающей развёрнутую реплику.

4. Вычленение основного постулата в связанной полемической реплике собеседника и выражение своего согласия или несогласия с ним.

5. Построение небольшой связанной полемической реплики на основе заданной точки зрения с выражением собственного отношения к ней.

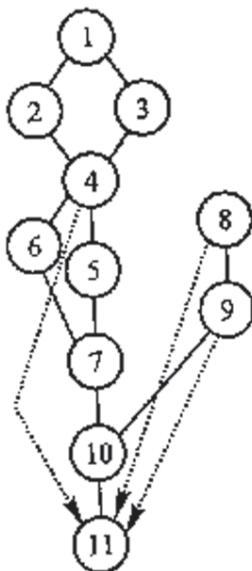
6. Суммирование основных мыслей, представленных в полемическом тексте.

7. Составление ряда микродиалогов, связанных с выражением своего мнения по поводу заданных постулатов.

8. Суммирование и комментирование содержания прочитанного полемического диалога, что предполагает выражение своего отношения к сути конфликта.

9. Объективное комментирование точек зрения и аргументации спорящих в предыдущем диалоге.

### Свободный диалог— дискуссия по предложенным проблемам



Особенность данного типа занятий состоит в том, что проблемность, логичность и правильность высказываний обеспечиваются за счёт трёх взаимосвязывающих линий:

- 1) оценка, расширение и построение отдельной реплики и реагирование на неё;
- 2) вычленение информации из полемического монологического текста и оценка его аргументации;
- 3) анализ полемического диалога в плане последовательности речевых действий и весомости аргументации каждого участника.

### **Резюме**

Диалоговое общение развивает у человека подлинно открытое мышление, позволяющее свободно выразить своё мнение, и в то же время столь же открыто обсуждать смыслы, которые передаются ему другими участниками. Открытость — это важнейшее интеллектуально-личностное качество индивида, необходимое ему не только в образовательной деятельности, но и в самых разных сферах его взаимодействия с людьми.

### 2.3. КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО — ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Коммуникация** — процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении. В этот процесс входят:

*Участники* — люди, участвующие в коммуникации в роли отправителей и получателей сообщений.

*Контекст* — физическое, социальное, историческое, психологическое и культуральное окружение, в котором происходит процесс коммуникации.

*Сообщение* — сочетание значений, символов, кодирования-декодирования и формы или способа их организации.

Важно отметить, что общение происходит всегда внутри группы людей (количество участников больше или равно 2).

Одной из наиболее эффективных коммуникативных технологий может выступать технология «Обучение в сотрудничестве». Она позволяет приобрести учащимся такие навыки совместной деятельности, которые впоследствии могут стать необходимыми в дальнейшей жизни. Именно по этой причине она может быть отнесена к социальным технологиям, применяемым в сфере образования.

*Цель* этой социальной технологии состоит в формировании умений эффективно работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных результатов.

Наличие умения работать в сотрудничестве является также обязательным для успешного использования многих других современных технологий, составляющими которых является групповая работа, например, проектных и игровых.

Обучаясь с использованием данной технологии, школьники развивают способности организовывать совместную деятельность, основанную на принципах сотрудничества. При этом у них развиваются такие личностные качества, как эмпатия, терпимость к различным точкам зрения и поведению, ответственность за общие результаты совместной работы, формируется умение уважать чужие точки зрения, слушать партнёра, вести деловое обсуждение, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах, — все те качества, которые необходимы для эффективной командной работы.

В отличие от традиционного обучения, данная технология способна вызвать у подростков эмоциональные переживания, связанные со стремлением к общему успеху и *коллективным* достижениям.

Технология «Обучение в сотрудничестве» основана на использовании **метода групповой работы**, она организуется согласно определённым правилам, что отличает её от групповой работы, применяемой для реализации других целей, например, формирования специальных компетенций или их когнитивного компонента. Такая групповая работа подразумевает:

- наличие *взаимозависимости* членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей;
- специальное *внимание*, уделяемое *социальным аспектам* обучения: способам общения между членами группы;
- наличие *общей оценки работы группы* (описательного плана, не всегда в баллах) складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения участников.

Условиями для возникновения такого типа взаимодействия как сотрудничество является наличие между участниками, объединёнными в малую группу, общих целей и их способностей достичь эти цели. Это рождает между участниками **взаимозависимость**, при которой все члены группы заинтересованы друг в друге.

Основной метод взаимодействия в процессе сотрудничества — это добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией. А межличностные отношения и та атмосфера, то эмоциональное состояние, которое возникает у людей в процессе сотрудничества, те чувства, которые участники при этом испытывают, можно определить как дружеские, партнёрские. Это **поддерживающие**, а не разобщающие, как в соперничестве, или не подавляющие, как при доминировании, отношения. Такой тип взаимодействия и отношений между людьми возникает вследствие наличия трёх типов взаимозависимостей участников совместного обучения:

- зависимость от единой цели, которую участники могут достичь только общими усилиями;
- зависимость от источников информации: каждый участник владеет только частью информации, необходимой для успешного решения задачи;
- зависимость от формы поощрения.

#### ***Способы установления взаимозависимости от цели деятельности:***

- подготовка единого результата деятельности всей группы;
- подпись каждого члена группы под общим результатом;
- подготовка «таблицы успехов» каждого члена группы в описательной форме с указанием необходимой дополнительной информации;
- каждый участник выполняет всё групповое задание, однако учитель для анализа результатов работы всей группы проверяет работы только одного или двух учеников, исправляет ошибки и по ним оценивает работу всей группы в целом.

#### ***Способы установления взаимозависимости от информации:***

- каждый член группы располагает информацией (или подбирает её самостоятельно), которая необходима для выполнения только его части задания;
- между членами группы распределяются роли в выполнении задания.

#### ***Способы установления взаимозависимости от поощрения:***

- даётся оценка работы всей группы;
- индивидуальная оценка результатов производится после отработки материала в группах по итогам выполнения специальных работ;

- оценивается уровень всех полученных результатов.

После совместной работы отводится время для обсуждения характера работы учащихя, каким образом они достигли того или иного результата. Участники обсуждают своё поведение в группе, рациональность методов работы группы, удовлетворённость каждого групповой работой и намечают пути совершенствования своего сотрудничества. При этом работа групп оценивается самой группой и учителем по следующим показателям:

- результативность работы группы;
- усилия, затраченные на выполнение задания (способность решать поставленные задачи самостоятельно, проявлять настойчивость в достижении целей, изобретательность, творчество; выходить за границы материала, обязательного для усвоения; решать сложные задачи);
- эффективность (самореализация каждого члена группы, удовлетворённость групповой работой);
- доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Процесс обучения в рамках данной технологии заканчивается *индивидуальной проверкой знаний* обучающихся с подведением итогов работы каждой малой группы.

Эта форма контроля позволяет выявить и затем откорректировать эффективность групповой работы, подлинность и полноценность реализации принципа сотрудничества в обучении. Если индивидуальные показатели учащихя окажутся ниже предыдущих коллективных, выставляемых за групповую совместную работу, это означает, что в группе преобладал стиль доминирования: задания по существу выполнялись одним или несколькими членами группы, при этом другие пользовались их результатами.

Ещё одним примером коммуникативной технологии может быть технология педагогической поддержки, основанная на **методе кинотерапии**. Как только у ребёнка возникают определённые интересы, но отсутствуют препятствия, необходима педагогическая поддержка<sup>1</sup>.

Данная технология апробирована в коррекционных детских домах Ленинградской области — в Сиверском и Волховском. Как правило, существующая педагогическая система в детских домах практически не формирует у детей навыков преодоления трудных жизненных ситуаций, психологической защиты и правильного поведения при стрессе. В результате у них легко возникают эмоциональные расстройства и девиантное поведение. Кинотерапевтические занятия создают условия для одновременной психологической диагностики и поддержки личностного роста человека, развития его коммуникативных качеств.

Кинотерапия, то есть использование фильмов с целью оказания воспитательного воздействия, — сравнительно новый метод в педагогике. Чаще

---

<sup>1</sup> Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М.:МИРОС, 2002— с.91-92.

всего его используют в качестве инструмента педагогической поддержки, когда главной становится проблема ребёнка.

***Педагогическая поддержка представляет собой педагогическую деятельность, направленную на обеспечение индивидуализации процесса образования, воспитания и развития ребёнка, на развитие самостоятельности, «самости» человека<sup>2</sup>. Педагогической поддержкой занимаются детские психологи, воспитатели детских учреждений, руководители различных неформальных детских кружков и объединений.***

В 1993 году лондонский психотерапевт Берни Вудер (Bernie Wooder) разработал оригинальную методику для лечения различных эмоциональных проблем. Он рекомендовал своим пациентам смотреть художественные фильмы. Это давало возможность пережить вместе с актёрами свою собственную историю, разобратся в тонкостях человеческих отношений и отношений с самим собой.

Участники в процессе просмотра фильма решают личностные задачи и одновременно получают эстетическое и интеллектуальное удовольствие. В процессе просмотра лучших произведений отечественной и зарубежной киноклассики происходит и анализ собственного эмоционального восприятия фильма, его сюжета, образов<sup>3</sup>.

***Кинотерапия в педагогике направлена на процессы социализации человека, является средством, помогающим в формировании и поиске ценностей, профилактики правонарушений и девиантного поведения.***

Первый этап технологии кинотерапии — **подготовительный**. Подготовка к проведению занятия заключается в выборе фильма и в составлении программы проведения занятия. Психолог-педагог заранее просматривает фильм и анализирует его, чтобы избежать непредвиденных реакций. Для этого необходимо:

- 1) Изучить историю создания фильма, прочитать аннотации и рецензии.
- 2) Составить полный список героев и проанализировать их отношения.
- 3) Рассмотреть фильм в определённом контексте (социальном, историческом, психологическом и т.п.).

Фильм должен являться высокохудожественным произведением, иметь строгую тематическую линию. Лучше отобрать такой фильм, который по времени не превышает два часа.

---

<sup>2</sup> Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы//Новые ценности образования, 1995. №2-с.17.

<sup>3</sup> Solomon Gary. Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems — New York: Aslan Publishing, 2001 — с. 9

В рамках первого этапа следует продумать упражнения, вопросы и темы для обсуждения. Упражнения можно разделить на два типа: *вспомогательные* (направленные на подготовку участников к обсуждению фильма, создать общее информационное поле) и *основные* (нацеленные на проработку главных тем фильма, фасилитацию переживаний и рефлексии зрителей).

Выделяют четыре типа основных упражнений:

- *вопросные* — на понимание сути произведения (от побуждения дискутировать до вопросов с вариантами ответов и предложениями их интерпретации);
- *авторские* — детям предлагается изменить сценарий фильма, дописать его, поработать с образами персонажей и т. д.;
- *отношение к персонажам* — зрители рассказывают о том, кто из персонажей им ближе и почему. Условно эти упражнения обозначают следующим образом: «Если бы на месте героя был я, то...»;
- *проблемные* — условно задания можно обозначить так: «Если бы герой фильма был на моём месте, то он...»<sup>4</sup>.

Зритель может занимать две позиции: видеть себя на месте героя и переносить героя на своё место. Данные рокировки составляют основу восприятия, сопереживания и понимания фильма. Поэтому терапевтический эффект фильма заключается в сопоставлении и проживании собственной жизни в фильме и возможных изменений в реальной жизни под влиянием нового культурного опыта.

Следующий этап — **просмотр** фильма. Промежуток между просмотром и обсуждением не должен превышать 20 минут. После просмотра фильма следует сделать перерыв, необходимый для обдумывания увиденного.

Заключительный этап кинотерапии — **обсуждение** фильма. Высказываются все желающие о том, что больше всего запомнилось, вызвало наибольшее впечатление.

Особое внимание при обсуждении фильма уделяется главным героям, анализируются их чувства, мысли, реакции. Иногда анализ поведения и мотивов поступков персонажей помогает человеку выразить те мысли, которые трудно было передать словами.

Затем ведущий обобщает то, что высказали участники группы, без обращения к личностям, даёт перечень чувств и проблем, которые обозначил фильм. Анализируются мысли, идеи, которые возникли у подростков во время просмотра и обсуждения.

Фильм — это своего рода метафора, в которой можно увидеть отражение определённой жизненной ситуации, он позволяет с новой точки зрения посмотреть на собственный жизненный опыт, сформировать своё отношение к проблеме, дать возможность переосмыслить свои переживания.

Так, в Волховском (коррекционном) детском доме Ленинградской области волонтеры провели 10 киносеансов, частота проведения составила

---

<sup>4</sup> <http://manager-edu.mcfr-ep.ru/material/default.aspx?control=15&id=4340&catalogid=28>

2 раза в месяц. В детском доме кинотерапию называют «Киноклубом», что концентрирует внимание на коммуникативной функции данного мероприятия в стенах детского дома.

Для участия в кинотерапии было выбрано 10 детей в возрасте 8–11 лет, отличающихся, по отзывам воспитателей, хорошим поведением и успеваемостью. Кинотерапия для этих детей явилась своеобразным поощрением, что создало дополнительную, внешнюю по отношению к терапевтическому воздействию, смысловую нагрузку для данного мероприятия.

Предварительная работа волонтеров перед каждым мероприятием предполагала коллективный просмотр фильмов, их анализ, выделение основных тем, которые предполагалось обсудить с детьми. Также волонтеры составили тематические задания для детей по просмотренному фильму.

В детском доме побывали 10 волонтеров<sup>5</sup>, каждый ребёнок смотрел фильм не один, а вместе со значимым для него взрослым. Просмотр фильма завершился обсуждением фильма, затронутых проблем, возможностей дальнейшего развития событий, а также проводились игры и тренинги по темам фильма, конкурсы сочинений и рисунков.

Важно, что после просмотра фильмов волонтеры обращали особое внимание на модели поведения положительных героев, а не на реакцию детей на отрицательных персонажей, тем самым подчёркивалась социальная значимость кинотерапии.

При работе в Сиверском (коррекционном) детском доме волонтеры придерживались аналогичных принципов проведения кинотерапии, что и в Волховском детдоме. Но были выявлены существенные отличия, которые представлены в *табл. 5*.

В Сиверском детском доме дети предварительно не отбирались по принципу хорошего поведения и успеваемости. Всем желающим предлагалось прийти и посмотреть кино. Но с учётом того, что в старшем корпусе 54 ребёнка, проводить занятия сразу со всеми желающими было невозможно. Поэтому дети были разделены на три группы и каждая группа смотрела фильм по отдельности. При этом некоторые подростки приходили на занятия не только в свою, но даже и в другие группы, что говорит об интересе с их стороны к данному мероприятию.

Очевидно, что занятия только с определённой небольшой группой детей, как это было в Волховском детском доме, могли послужить поводом к негативному отношению к этой группе со стороны не участвующих детей, а в будущем могли бы и возникнуть конфликты на этой почве.

Все дети, с которыми проводилась работа в Сиверском детдоме, были старше 11 лет, разница в возрасте с волонтерами — в среднем 6–7 лет, поэтому вариант «семейного просмотра» фильмов, когда каждый ребёнок нахо-

---

<sup>5</sup> В данном примере рассматривается опыт студентов-волонтеров 4-го курса факультета философии Санкт-Петербургского государственного университета (2008–2009 гг.). См. фото на титульном листе модуля II.

**Сравнительная характеристика кинопросмотра в Волховском и Сиверском детских домах**

<b>Специфика проведения кинотерапии</b>	<b>Волховский (коррекционный) детский дом</b>	<b>Сиверский (коррекционный) детский дом</b>
<b>Кол-во участников-детей</b>	10	54 (разделены на три группы)
<b>Характер участия детей</b>	принудительный	добровольный
<b>Кол-во участников-волонтеров</b>	10	2–4
<b>Возраст детей</b>	8–11 лет	11–18 лет
<b>Форма просмотра фильма</b>	«семейный просмотр»	«дружеское чаепитие»
<b>Подбор фильмов</b>	по тематике	по силе эмоционального воздействия
<b>Уровень взаимодействия</b>	индивидуальный	групповой
<b>Акцент на</b>	игры	обсуждения

дился бы в контакте с одним взрослым, в данных условиях не подходит. Несколько волонтеров во время просмотра фильма создавали атмосферу «дружеского чаепития», своим примером показывали заинтересованность в фильме и отвечали на вопросы, возникающие у ребят в процессе просмотра.

Подбор фильмов для просмотра с детьми является вопросом достаточно сложным, потому что разница в возрасте детей внутри каждой группы достаточно существенна. В Волховском детском доме волонтеры показывали фильмы блоками, сформировав их по темам (дружба, любовь к животным, семья).

В ситуации со старшими подростками такой подход не будет работать: то, что интересует ребенка в 11 лет, может оставить безразличным 17-летнего. Поэтому было решено показывать фильмы, которые вызывают сильные эмоции, порой, даже шокируют любого человека, так как через сильное эмоциональное воздействие можно удержать внимание разных по возрасту детей на время просмотра всего фильма. Таким фильмом стал «Реквием по мечте».

### Справка

#### «Реквием по мечте»

Год: 2000

Жанр: Драма

Режиссёр: Дарен Арановский

В ролях: Эллиен Берстин, Джаред Лето, Дженнифер Коннелли, Марлон Уэйанс, Кристофер Макдональд

Продолжительность: 1:41

Сюжет: Гарри (Джаред Лето) уже не живет вместе с матерью, поселившись в небольшой квартирке вместе со своим другом Тайроном (Марлон Уэйанс). Он встречается с девушкой из приличной семьи (Дженнифер Коннелли), но жизнь его не похожа на то, что представляет себе его мать (Эллен Берстин) — он наркоман, а это серьезно ломает жизнь.

Что же до его матери, то она уже немолода и всё свое время проводит перед телевизором, который стал для неё центром мира и смыслом существования. И поэтому она с радостью откликается, когда ей звонят с сообщением, что она будет участвовать в её любимом шоу. Одна проблема — за последнее время она чересчур поправилась и не влезает в свое любимое красное платье. Пытаясь похудеть, она обращается к таблеткам, которые ей прописывает некий доктор, не зная, что вскоре это сломает ей жизнь не меньше, чем её сыну.

Фильм оказал на всех детей сильное эмоциональное воздействие — ребята после просмотра с интересом ждали начала обсуждения, так как им самым необходимо было высказать то, что накопилось за время просмотра.

В обсуждении были затронута тема употребления наркотических средств, проблема соотношения жизненных целей и средств их достижения. Далее обсуждение сосредоточилось на главных героях, их характерах и судьбах.

Практически все участники просмотра пришли к выводу о вреде наркотиков, опасности стать наркозависимым после однократного их употребления. Показательным можно считать ответ одного из участников просмотра на вопрос по поводу самого непонятного и шокирующего момента в фильме. Он сказал: «Я никогда бы не подумал, что даже старуха может стать наркоманкой!». Как видно, для подростка стало открытием то, что абсолютно любой человек может стать наркоманом, независимо от возраста и социального положения; это может серьёзно отразиться на его восприятии и оценке наркозависимых среди его знакомых.

Другим фильмом, просмотр которого был проведён только в одной группе с относительно однородным возрастным составом — 12 лет, стал фильм «Человек без лица».

**Справка**

### **«Человек без лица»**

Год выпуска: 1993

Категория: Драма

Страна: США

Продолжительность: 1:54:00

Режиссёр: Мел Гибсон

В ролях: Мел Гибсон, Ник Стал, Фэй Мастерсон, Гэби Хоффманн, Джоффри Льюис, Ричард Масур, Майкл Де Луис, Итан Филлипс, Жан Де Бээр, Джордж Мартин, Майкл Карри, Зак Гринье.

Сюжет: У преподавателя университета Джастина Маклеода после автомобильной катастрофы обезображено лицо. Он старается как можно меньше общаться с людьми и селится на окраине маленького провинциального городка. Подросток Чак просит Джастина помочь подготовиться к поступлению в военное училище. Между ними завязывается трогательная дружба...

Несмотря на то, что фильм не слишком динамичный и не насыщен событиями, дети с интересом следили за героями и их переживаниями. В обсуждении фильма девочки участия практически не принимали, в основном высказывали свои суждения мальчишки, один из них в напряжённый момент фильма даже выходил из комнаты, чтобы никто не увидел его слёз.

Темами обсуждения стали дружба, отношения между братьями и сёстрами в семье, целеустремлённость главного героя. Особое внимание было уделено обсуждению изменений, которые происходили с героем в течение всего фильма, причинам этих изменений.

По опыту общения с этими детьми раскрывалось их отношение к людям, которые чем-то отличаются от них, которые отвергнуты обществом.

Интересно то, что после просмотра фильма ребята с уверенностью заявили, что они не побоялись бы общаться с таким отвергнутым учителем и, скорее всего, тоже стали бы его друзьями, несмотря на запреты взрослых. Таким образом, можно считать, что было положено начало формирования в будущем собственного, отличного от общественных предрассудков, мнения относительно людей и событий.

Следующим фильмом, показ которого был осуществлен в одной из групп в рамках кинотерапии, стал фильм «Класс».

## Справка

### «Класс»

Год выпуска: 2007

Жанр: Драма

Продолжительность: 99 мин.

Режиссер: Ильмар Пааг

В ролях: Lauri Pedaja, Vallo Kirs, Part Uusberg, Paula Solvak, Margus Prangel

Сюжет: Фильм повествует об эстонской школе. Главный герой — Йозеп, терпит все унижения, которым его подвергают одноклассники, но однажды всё кардинально меняется и те, кто чувствовали себя сильными, унижая слабого, начинают задумываться над своими поступками...

Этот фильм показывает жестокую реальность современной школы, взаимоотношения между одноклассниками, которые могут вызывать ужас и отвращение, — такие эмоции испытывали участники во время просмотра этого фильма. Было отмечено, что в их школе есть точно такие же дети, которые подвергаются издевательствам со стороны всего класса. Для одного из ребят в группе было удивительно, что герой фильма стал защищать унижаемого мальчика, несмотря на то, что весь класс был против него.

Сильное впечатление произвел финал кинофильма, когда герои расстреливали учеников своей школы в отместку за все испытанные унижения.

Ребята в группе выразили мнение, что в их школе такое случиться не может, но почему — объяснить не смогли. Поэтому они стали задумываться, смогли бы они довести своего одноклассника до такого состояния, когда для

него единственным выходом станет убийство или самоубийство. Также был затронут вопрос, почему в финале один из героев выстрелил себе в голову, а другой — нет, что именно заставило его остаться жить «назло всем», как звучит в саундтреке к фильму.

В результате были сделаны следующие выводы:

1. Проведение подобного рода занятий необходимо для развития личности ребёнка в детском доме, потому что благотворно влияет на его умения мыслить и высказывать свою точку зрения на любую проблему.

2. Кинотерапия способствует групповой сплочённости детей в детском доме благодаря тому, что дети вместе испытывают сильные эмоциональные потрясения и могут обсуждать их друг с другом.

3. Формы и особенности проведения кинотерапии зависят от возрастного состава участников и уровня их психологического развития, готовности воспринимать и интерпретировать увиденное на экране, сложившегося контакта между волонтерами и детьми.

4. Волонтеры должны учитывать возможность отказа детей обсуждать ту или иную тему, поэтому необходимо тщательно готовиться к просмотру и предварительно нарабатывать материал к обсуждению.

5. Важным при проведении кинотерапии является личное обращение к каждому из детей, для того чтобы никто не чувствовал себя в стороне от обсуждения, иначе многие ребята будут просто молчать и не примут участия в разговоре.

6. Систематическое проведение сеансов кинотерапии позволит ребятам из детского дома чувствовать себя более комфортно и уверенно при обсуждении проблем не только после просмотра фильмов, но и в их дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

Следует отметить, что в процессе подготовки и проведения коммуникативных технологий в учебно-воспитательной деятельности обязательно учитываются такие важные составляющие, как групповая сплочённость и групповое напряжение.

**Групповая сплочённость**<sup>6</sup> — ключевой процесс групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе её членов. Она является результирующей действия сил, которые влияют на членов группы, побуждая их оставаться в группе и любой ценой сохранять её. Высокий фон межличностной сплочённости и совместимости во многом обеспечивает высокий уровень устойчивости и стабильности группы, позволяет не только определять эффективную тактику её актуальной жизнедеятельности, но и адекватно решать вопросы её перспективного развития.

Основными факторами, влияющими на групповую сплочённость, являются:

---

<sup>6</sup> Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007.

- удовлетворение личных потребностей участников как актуальных, так и потенциальных;
- симпатия между членами группы;
- стремление к членству, включая усилия, приложенные для попадания в группу;
- комфортная атмосфера внутри группы;
- престиж группы;
- групповая деятельность;
- соперничество с другой группой;
- наличие внешнего давления или угрозы;
- определённая и одобряемая структура неформальной власти в группе, её кооперация и совместимость с официальной властной иерархией (внутри и ввне группы).

Динамической характеристикой, противоположной групповой сплочённости, является *групповое напряжение*, которое понимается как следствие противоречия между личными интересами и жёстко детерминированной необходимостью иметь в виду потребности остальных членов группы и группы в целом, а также соблюдать групповые нормы и следовать групповым традициям. Оно также связано с внутренним напряжением каждого индивида, что является следствием подсознательных влечений, потребностей и опытом предыдущего развития личности. К факторам, усиливающим групповое напряжение, обычно относят:

- агрессивное поведение членов группы;
- деструктивные способы коммуникации (двойные послания, подтексты и т. п.);
- неадекватное поведение лидера;
- отсутствие ясно сформулированной цели;
- дефицит ресурсов (некомпетентность);
- дефицит информации (неизвестность и неопределённость);
- неопределённость и слабую легитимность распределения неформальных властных полномочий в группе;
- конкуренцию между сложившейся структурой неформальной власти в группе и официальной властной иерархией (внутри и ввне группы).

Несмотря на то что факторы, усиливающие групповую сплочённость и групповое напряжение, не находятся в прямой и непосредственной взаимосвязи, усиление одних приводит к снижению влияния других и наоборот. При этом, решая задачу повышения групповой сплочённости, легко заметить, что педагог обязан принимать во внимание, что наличие группового напряжения — это необходимое условие динамики развития группы. Полное доминирование факторов сплочённости неизбежно приводит к стагнации. При критически низком уровне напряжённости участники могут создать из группы своеобразный оазис, противопоставляемый внешней окружающей действительности.

## **Резюме**

В процессе профессионально-личностного роста для педагога важно развивать и совершенствовать следующие коммуникативные качества:

- «чтение по лицу» (социальная перцепция);
- понимание личности учащегося, его психического состояния;
- «подача себя» в общении с учащимися, самоконтроль;
- развитие выразительности речи.

## МОДУЛЬ III

*Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаёшь,  
и любить тех, кому преподаёшь.*

*В.О. Ключевский*

### ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Мастер-класс как педагогическая технология.  
Технология анализа педагогической ситуации.  
Технология самопрезентации.**



### 3.1. МАСТЕР-КЛАСС КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Идея мастер-класса заимствована из педагогической практики музыкантов и художников и состоит в том, что признанный мастер демонстрирует свои уникальные приёмы работы (например, работы над исполнением музыкального произведения) широкому кругу подготовленных слушателей. В отличие от публичных выступлений, слушатели имеют возможность увидеть процесс создания уникальной вещи, произведения, на какое-то время стать учениками признанного мастера, что в реальной повседневной жизни удаётся лишь немногим. «Учениками» могут быть как педагоги, так и учащиеся, поскольку мастер-класс позволяет увидеть и работу над конкретным материалом, и более общие принципы и подходы педагогической и учебной деятельности.

Перенос идеи мастер-класса в педагогическую практику не случаен и связан с тем, что в настоящее время границы различных областей деятельности — культурной, научной, педагогической и др., — становятся гибкими, преодолимыми. Происходит взаимопроникновение идей, технологий, приёмов работы. В этой связи мастер-класс позволяет:

- выявить новый подход к обучению, ломающий устоявшиеся стереотипы;
- освоить участникам новые формы, методы и технологии работы;
- поддерживать атмосферу диалога и интерактивности;
- решать проблемные задачи через проигрывание различных ситуаций;
- включать участников в активную деятельность;
- организовать самостоятельную работу обучающихся в малых группах.

Основные преимущества мастер-класса определяются уникальным сочетанием индивидуальной работы, приобретения и закрепления практических знаний и навыков, гибкости во времени. Важнейшие особенности мастер-класса:

1. *Диалогичность*. Организация учебного процесса предполагает создание условий для включения всех участников в активную деятельность и обмен мнениями; форма взаимодействия — сотрудничество, сотворчество, совместный поиск. Мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что в процессе его проведения идёт непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения профессиональной проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера.

2. *Практическая ориентированность*. Мастер-класс — это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определённой познавательной задачи. В технологии проведения мастер-класса главное — не сообщить и освоить информацию, а передать способы деятельности, будь то приём, метод, методика или технология. Таким образом, сокращается время адаптации учителя к условиям преподавания своего предмета, специфическим в каждом отдельном случае.

3. *Методическая новизна.* Мастер-класс — это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определённого содержания при активной роли всех участников занятия. Мастер-класс всегда есть передача личного опыта преподавания и потому он обладает особой эффективностью, так как позволяет его участникам увидеть большинство «подводных камней» преподавания той или иной дисциплины.

4. *«Профессиональность».* Мастер-класс направлен на решение проблемы научно-методической компетентности участников. Предполагается, что все действующие лица должны иметь примерно одинаковый уровень профессиональной компетентности, иначе диалог невозможен. В мастер-классе преподаватель разговаривает «на равных» с такими же преподавателями, как и он сам и, следовательно, внимание должно быть заострено, в первую очередь, не на содержательных моментах, как таковых, а на методологических особенностях преподавания данной дисциплины. Мастер-класс есть *мета-уровень* педагогического мастерства.

5. *Рефлексивность.* Мастер-класс позволяет автору самому осознать те способы, приёмы, навыки преподавания, которые выработаны им в собственном опыте. Стиль преподавания профессионала экстра-класса может также рассматриваться как мастер-класс.

В большей степени, мастер-класс — мероприятие для экспертов в соответствующей области и находится в ряду особо приоритетных и перспективных звеньев систематического активного повышения квалификации специалистов.

Таим образом, мастер-класс проводится в той ситуации, когда все заинтересованы в нём. Идеальный вариант, это когда есть «мастерство» мастера и есть группа заинтересованных в уникальном опыте этого мастера. Отсюда — «удалённый» (в виде текстов, инструкций, рекомендаций) мастер-класс проблематичен.

Применительно к педагогической деятельности, мастер-класс может быть охарактеризован как:

- способ передачи педагогического опыта;
- педагогическая находка, уникальный авторский жест, который претендует на универсальность;
- своеобразное *научение учению*;
- *со-действие, взаимо-действие, со-чувствие, со-бытие* в пространстве коммуникации между людьми.

### **Основные этапы мастер — класса**

**I этап.** Презентация опыта мастера.

**II этап.** Представление системы занятий.

**III этап.** Имитационная игра. Мастер проводит занятие со слушателем, демонстрируя приёмы эффективной работы с учащимися. Слушатели

одновременно играют две роли: учеников и экспертов, присутствующих на мастер — классе.

*IV этап.* Моделирование. Самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели занятия — имитация занятия мастера (мастер консультирует, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею). Обсуждение авторских моделей занятия.

*V этап.* Рефлексия. Дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей. Достижение целей в работе мастер-класса определяется в соответствии с поставленной целью. Результатом совместной деятельности является модель занятия, которую разработал слушатель под руководством эксперта с целью применения этой модели в практике собственной деятельности.

***Мастер раскрывает авторскую систему работы по своему предмету. Мастер-класс отражает умение педагога проектировать успешную деятельность воспитанников, создаёт условия для роста профессионального мастерства на основе рефлексии собственного опыта.***

#### **Ограничения в применении мастер-класса**

При разработке мастер-класса, ориентированного на сферу гуманитарного знания, необходимо учитывать, что в большинстве случаев, в силу специфики гуманитарных предметов, невозможно передать определённый практический навык. В этой связи делается акцент на метод, который может в каждом конкретном случае решения проблемы обладать той или иной спецификой и не иметь однозначного применения (например, демонстрация метода компетентного рассмотрения проблемы или феномена в его целостности, с пониманием взаимосвязи теории и практики как мысли и искусства, их соединении в единстве культуры и др.).

#### **Организация и проведение мастер-класса**

Мастер-класс — это оригинальный способ организации деятельности педагогов в составе малой группы (7–15 участников) при участии мастера, иницилирующего поисковый, творческий, самостоятельный характер деятельности участников.

Основными элементами технологии проведения мастер-класса, методическими приёмами являются: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, разрыв, творческое конструирование знания, рефлексия.

*Индукция.* Системообразующим элементом мастер-класса является проблемная ситуация — начало, мотивирующее творческую деятельность каждого. Это может быть задание вокруг слова, предмета, рисунка, воспоминания — чаще всего неожиданное для участников, в чём-то загадочное и обязательно личностное.

Проблемная ситуация характеризует определённое «вопросное» состояние субъекта (участника), возникающее в процессе выполнения такого

задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий. Вопрос должен занимать, волновать ум исследователя, быть в круге его интересов; представить это неизвестное, показать необходимость работы с ним; определить круг средств, объектов, которые позволяют начать работу и через период незнания прийти к открытию; присоединить к имеющемуся знанию новое и поставить иные проблемы для исследования. Такая проблемная ситуация в технологии мастерских называется **индуктором** (индукцией). Составляя индуктор, надо соотносить его с чувствами, мыслями, эмоциями, которые он может вызвать у участников.

Индуктор должен настраивать личность на саморазвитие. Если у педагога вообще нет потребности в развитии, то одного индуктора недостаточно, нужна серия мотивационных приёмов мастерских по формированию данной потребности. Существуют и другие, не менее значимые потребности: быть личностью, потребность в самоутверждении, общении, самовыражении, эмоциональном насыщении, свободе, эмоциональном контакте и др. Мастер в процессе мастер-класса должен стремиться реализовать все эти потребности, но приоритет отдаётся развитию потребности *саморазвития*.

Если подобного интереса нет, мастеру необходимо направить действия на создание мотива, на обозначение цели и на то, чтобы участники сами открыли, что эта цель для них достижима. Осознание возможности решения проблемы — необходимое средство для стимулирования интереса.

*Самоконструкция* — это индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

*Социоконструкция*. Важнейший элемент технологии мастер-класса — групповая работа (малые группы могут определяться мастером, образовываться стихийно, по инициативе участников). Мастер может корректировать состав групп, регулируя равновесие методического мастерства и психологических качеств участников (экстра— и интравертность, тип мышления, эмоциональность, лидерство и др.). Мастер разбивает задание на ряд задач. Группам предстоит придумать способ их решения. Причём участники свободны в выборе метода, темпа работы, пути поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, дано право на ошибку и на внесение корректив. Построение, создание результата группой и есть социоконструкция.

*Социализация*. Всякая деятельность в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальных качеств, иными словами, социальную пробу, социализацию.

Когда группа выступает с отчётом о выполнении задачи, важно, чтобы в отчёте были задействованы все. Это позволяет использовать уникальные способности всех участников мастер-класса, даёт им возможность самореализоваться, что позволяет учесть и включить в работу различные способы познания каждого педагога.

*Афиширование* — представление результатов деятельности участников мастер-класса и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений и др.) и ознакомление с ними.

*Разрыв*. Ближе всего отражают смысл этого понятия слова «озарение», «инсайт», «понимание». Понимание различное: себя, других, приёма, метода, технологии. Разрыв — это внутреннее осознание участником мастер-класса неполноты или несоответствия старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответа, к сверке нового знания с информационным источником. Это то, что в других формах трансляции педагогического опыта преподносится учителю, а здесь он запрашивает сам, ищет самостоятельно, иногда с помощью мастера, коллеги, участника мастер-класса.

Аналогичный процесс можно наблюдать в лабораториях учёных, исследователей, когда длительный поиск приводит их не только к накоплению информации по изучаемому вопросу, но и к иному пониманию, а порой и к разрыву со старой теорией, старым обоснованием.

*Рефлексия* — последний и обязательный этап — отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса. Это богатейший материал для рефлексии самого мастера, для усовершенствования им конструкции мастер-класса, для дальнейшей работы.

### **Позиция мастера**

При подготовке и проведении мастер-класса важно правильно определить собственную позицию мастера. Позиция мастера — это, прежде всего, позиция консультанта и советника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности. Проводя мастер-класс, мастер никогда не стремится просто передать знания. Он старается задействовать участников в процесс, сделать их активными, разбудить в них то, что скрыто даже для них самих, понять и устранить то, что мешает в саморазвитии. Все задания мастера и его действия направлены на то, чтобы подключить воображение участников, создать такую атмосферу, чтобы они проявили себя как творцы. Это мягкое, демократичное, незаметное руководство деятельностью.

Мастер создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении. Мастер работает вместе со всеми, мастер равен участнику мастер-класса в поиске знаний и способов деятельности.

Мастер исключает официальное оценивание работы участников мастер-класса, но через социализацию, афиширование работ даёт возможность педагогу для самооценки, самокоррекции.

Во взаимоотношениях с коллегами мастер должен применять определённый стиль взаимодействия, проявляя свои личностные качества: коммуникативность, общекультурное развитие, интеллигентность, взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, волю, темперамент и др.

Авторские технологии, представляемые в рамках мастер-класса, не обладают свойством фотографической воспроизводимости; однако каждая

из них несёт идейный заряд, обладает множеством воспроизводимых деталей, приёмов, элементов профессионального мастерства. Эта личностно-процессуальная, аффективная инфраструктура авторской технологии очень трудно фиксируется на бумаге, но она передаётся путём примера, подражания через:

- речь и голос (тон, сила, выразительность, дикция, интонация, техника речи);
- мимику, жест, управление эмоциями, «считывание» эмоционального состояния;
- пантомимику (осанка, умение стоять, сидеть, наблюдать за поведением участников);
- умение сосредоточиться на предмете разговора, владение мнемотехникой;
- отсутствие скованности;
- искусство общения (психологическая избирательность, способность к педагогическому вниманию, эмпатия);
- педагогическую импровизацию: умение работать по плану «в голове», привлекать личный опыт участников, управлять незапланированными ситуациями;
- психологическую зоркость, умение вычислять «лидеров» и поддерживать «отстающих»;
- коммуникативную культуру, умение вести диалог, дискуссию;
- чувство времени.

#### **Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса**

Для определения эффективности подготовки и проведения мастер-класса можно выделить следующие критерии.

*Презентабельность.* Выраженность инновационной идеи, уровень её представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования.

*Эксклюзивность.* Ярко выраженная индивидуальность (масштаб и уровень реализации идей). Выбор, полнота и оригинальность решения инновационных идей.

*Прогрессивность.* Актуальность и научность содержания и приёмов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмету, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта.

*Мотивированность.* Наличие приёмов и условий мотивации, включения каждого в активную творческую деятельность по созданию нового продукта деятельности на занятии.

*Оптимальность.* Достаточность используемых средств на занятии, их сочетание, связь с целью и результатом (промежуточным и конечным).

*Эффективность.* Результативность, полученная для каждого участника мастер-класса.

*Технологичность.* Чёткий алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), наличие оригинальных приёмов актуализации, проблематизации («разрыва»), приёмов поиска и открытия, удивления, озарения, рефлексии (самоанализа, самокоррекции).

*Артистичность.* Возвышенный стиль, педагогическая харизма, способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, степень готовности к распространению и популяризации своего опыта

*Общая культура.* Эрудиция, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

***Мастер-класс — это ярко выраженная форма ученичества у Мастера<sup>1</sup>. Мастер передаёт ученикам опыт, мастерство, искусство в точном смысле — путём прямого и комментированного показа приёмов работы.***

### Резюме

Мастер-класс как локальная технология трансляции педагогического опыта должен демонстрировать конкретный методический приём или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания. Он должен состоять из заданий, которые направляют деятельность участников для решения поставленной педагогической проблемы, но внутри каждого задания участники абсолютно свободны: им необходимо осуществить выбор пути исследования, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы. Мастер-класс должен всегда начинаться с актуализации знаний каждого по предлагаемой проблеме, что позволит расширить свои представления знаниями других участников.

---

<sup>1</sup> Боровиков Л.В. Что такое мастер-класс? // [http://image.websib.ru/05/text\\_article.htm?227](http://image.websib.ru/05/text_article.htm?227)

## 3.2. ТЕХНОЛОГИЯ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

*Педагогическая ситуация* — это система педагогических условий становления субъекта, сознательно конструируемая или используемая педагогом в образовательных целях. Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе проведения учебного занятия, на перемене, во время экзамена и т.п.

***Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому любая ситуация по сути проблемная.***

Несмотря на то, что каждая педагогическая ситуация специфична, можно выделить основные **этапы** её рассмотрения (применительно к каждому конкретному случаю этапы можно интерпретировать):

1. Описание проблемной ситуации.
2. Выдвижение гипотезы (почему возникла проблема).
3. Анализ возможных причин конфликта.
4. Прогнозирование развития событий, отношений.
5. Планирование действий по урегулированию проблемной ситуации.
6. Применение на практике методик, способствующих решению проблемы.

Так, например, необходимо выявить специфику проблем коммуникации в школьной среде и разработать рекомендации по решению этих проблем.

### **1. Описание проблемной ситуации**

Одним из проявлений переходного возраста у подростков является их агрессивность и излишняя отдалённость от сверстников и родных. Нередко такая отстранённость от внешнего мира отражается и на учёбе. Прогуливая школу и не выполняя домашние задания, подросток пытается доказать, что он вправе уже сам «вершить свою судьбу». Зачастую педагогическое воздействие на ученика в школе ограничивается замечаниями классного руководителя в дневнике или вызовом родителей в школу. В большинстве случаев такие меры малоэффективны. Ребенок ещё больше замыкается в себе, становится агрессивным. В некоторых особо трудных случаях подросток может бросить школу или уйти из дома.

Частный пример такой ситуации: Ученица 8 класса Т. никогда не отличалась усидчивостью и любовью к учёбе. Родители заметили, что она стала более замкнутой и неразговорчивой. В дневнике всё больше стали появляться «двойки». Когда их вызвали в школу, выяснилось, что их дочь стала прогуливать уроки, агрессивна по отношению не только к своим одноклассникам, но и к учителям. В особенности это касалось предмета «История Санкт-Петербурга». По высказываниям одноклассников, учитель данного предмета

всегда делал замечания ученице по поводу невыполненного задания или опоздания на урок, за слабый ответ у доски, за невыполненную контрольную работу. По мнению Т., учитель специально снижает ей оценки за работу на уроке, придирается по мелочам.

На первый взгляд, трудно сказать, что вызвало такое отношение учителя к ученице, и ученицы к учителю.

## **2. Выдвижение гипотезы (почему возникла проблема).**

Агрессивное поведение ученицы по отношению к учителю вызвано непониманием предмета и переходным возрастом девочки.

### **3. Анализ возможных причин конфликта.**

В данную проблемную ситуацию оказались вовлечены не только участники конфликта, одноклассники и родители ученицы, но и студентка, проходящая педагогическую практику в классе, где училась Т. По договорённости с родителями, она решила поговорить с девочкой у неё дома. Были заданы:

- общие вопросы, касающиеся школы в целом: нравится ли тебе учиться? что тебя не устраивает?

- вопросы, касающиеся конфликта, возникшего с учителем истории Санкт-Петербурга: какие отношения у тебя с учителем? нравится ли тебе этот предмет? чем вызвано твоё поведение по отношению к учителю и предмету? как ты видишь сложившуюся ситуацию? ты бы хотела что-то изменить? тебя устраивает то, что происходит в школе?

Ниже приведён текст *интервью* с Т.

По обоюдной договорённости, было решено встретиться у Т. дома около 4-х часов дня. Мы сидим у неё в комнате, она за компьютером. Подключается к Интернету.

Я спрашиваю: Мы можем приступить?

Она: Подожди, сейчас я проверю почту и «контакт». ....

..прошло примерно 10 минут. Её мама предложила чай, я согласилась. Наконец, она повернулась ко мне и сказала, что готова.

Я: Давай начнём с того, где ты учишься?

Она: Учусь в средней школе, в 8 классе. Ничего интересного, всё как у всех. (ухмыляется). Подъём в 8 утра. К 9-ти в школу. Может, тебе рассказать про мой класс, или про «классную», она у нас, кстати, «препод» по химии.

Я: Ну, расскажи про свой класс. Ты со всеми дружишь?

Она: Ну, не могу сказать, что я со всеми дружу. Я, скорее, со всеми в нейтралитете. Понимаешь? Когда вроде как со всеми общаешься. Но лучших друзей в классе нет. Они все за периметром. У нас вообще довольно странный класс. Он разделён на несколько «группировок»: «звёзды» — это группа девушек, их четверо или пятеро — состав иногда меняется. Потом «ботаны» — те постоянно за учебниками. Ещё есть спортсмены, но их можно причислить к «звёздам», они постоянно вместе «тусуются». Есть ещё «фри-

ки», они же «изгои», «белые вороны», ну про них я мало что знаю. И, наконец, я собственной персоной и ещё парочка мне подобных. Мы называемся «наблюдателями». Хотя я иногда примыкаю к «фрикам», когда хочется «оторваться».

Я: Отлично, а что ты можешь сказать о процессе учёбы? Тебе нравится учиться?

Она: Ты знаешь людей, которым нравится учиться? хотя я знаю. Это «ботаны». Я не из их числа, соответственно, делаем вывод, что я не люблю учиться. Но мама заставляет. Так бы я уже давно бы бросила. Мне неинтересно в школе. Скукота полнейшая. Особенно меня усыпляет математика. Все эти цифры, уфф...

А помнишь, я тебе говорила про «преподшу» по СПб (Прим. История Санкт-Петербурга)? Вот она меня невзлюбила. Вообще предмет ничего такой, я даже книжку недавно прочитала по этому предмету. Но я ей точно не нравлюсь. Правда, она ведёт чёткий учёт посещаемости. А я, как знаешь, редко появляюсь в стенах родной школы. Вечно она ко мне придирается. К доске вызовет, — и давай к каждому слову придираться. Не тот год, не та фамилия. А я не всё знаю. да и невозможно всё выучить. Но я же стараюсь... Иногда (смеётся). Вот недавно «двойку» вкатила по контрольной. Да хотя бы спасибо сказала, что я вообще пришла. Нет же, она ещё и при всём классе начала обсуждать мою работу. в тот момент я хотела провалиться под землю.

Я: Да! Неприятная ситуация. И давно она началась?

Она: Нет, не очень, примерно в середине учебного года. Сразу после новогодних каникул, мы с мамой ездили в Финку (Прим. Финляндию). И я пришла в школу на неделю позже всех остальных. Как раз в тот день был этот предмет. Да я ещё опоздала на 15 минут, влетаю, значит, я в класс, запыхалась. А Ирина Михайловна (прим. преподаватель по Истории Санкт-Петербурга) решила в тот день устроить опрос по пройденному материалу. И вот такая ситуация, я забегаю в класс, она меня останавливает на пороге и заявляет: «Дорогуша, а не рано ли Вы?» — таким язвительным тоном. Я попыталась извиниться. Но она меня перебила и сказала, чтобы я написала объяснительную. Я сказала, что напишу. Вот, значит, проходит несколько минут. она спрашивала других учеников. Ни к кому особо не придиралась, если не знали правильный ответ. И тут её взгляд упал, видимо, на меня. А я в этот момент получила «смс» и внимательно её читала. Ирине Михайловне, видимо, это не очень понравилось. Она схватила мой телефон и сказала, что вернёт его моим родителям. Вот, а потом она решила задать мне вопрос. Я естественно, пропустив материал, не смогла ответить. Она съязвила, что отдых неправильно влияет на мой мозг, на что я не удержалась и ответила, что её предмет и она сама неправильно влияют на мой мозг. Она начала кричать и выставила меня вон из класса.

Я: А случались ещё подобные случаи?

Она: Раньше такого вообще не было, да я учусь средненько, да и не стремлюсь к высоким оценкам. Мне как-то всё равно. Но после того случая у меня вообще пропало желание ходить в школу.

Я: А ты не пыталась сама проанализировать сложившуюся ситуацию?

Она: Пыталась, но я не могу понять, за что она на меня так взъелась. Да, я признаю, что была не права, когда сказала, что её предмет плохо влияет на мой мозг. Но я же извинилась! Сейчас это больше похоже на тихую войну. Она игнорирует меня, если я тяну руку для ответа, а если я всё же что-то отвечаю на уроке, она всегда найдёт, к чему придраться!

Я: Ты бы хотела что-то изменить в прошлом или в настоящем?

Она: Не знаю, трудно сказать. Наверно, я была бы менее агрессивной по отношению к Ирине Михайловне. Вообще я об этом долго думала, анализировала своё поведение. Что я сделала не так. Я даже заходила к школьному психологу. Но она мне тоже толком ничем не смогла помочь. Вот такой вот замкнутый круг.

... Звонок мобильного телефона. Она берёт трубку. Несколько минут бурно что-то обсуждает. Назначает место и время встречи.

Поворачивается ко мне и говорит, что пора бы заканчивать, её ждут друзья. Мы договорились, что встретимся через пару дней и продолжим.

На этом интервью закончено. (Лексические обороты сохранены)

*Время: 45 минут*

#### **Анализ интервью**

Возможный фактор, который оказал влияние на развитие проблемной ситуации — это переходный возраст ученицы (агрессивность, непонимание окружающего мира). Однако наиболее серьёзным фактором всё же является нежелание девочки учиться, или непонимание того, для чего это нужно. Это, в большей степени, связано с семейным воспитанием. Возможно, сыграли роль и другие, случайные, факторы, например, то, что именно в день опроса она опоздала на урок, не выучила предмет. Немаловажна позиция учителя, не сумевшего или не желающего разрешить конфликтную ситуацию.

#### **4. Прогнозирование развития событий, отношений.**

Анализ данной педагогической ситуации и прогнозирование развития отношений участников конфликта предполагает выяснение позиций учителя и одноклассников.

*Вопросы для учителя:*

- Как бы Вы охарактеризовали свою работу в школе?
- Какие методики в обучении Вы используете?
- Как Вы можете оценить работу 8 «В» класса?
- Могли бы Вы выделить лучших и худших учеников в этом классе?
- Как Вы видите сложившуюся ситуацию с ученицей Т.?
- Пытались ли Вы каким-либо образом разрешить сложившуюся ситуацию?

*Вопросы для одноклассников ученицы:*

- Как вы оцениваете сложившуюся ситуацию?
- Замечали ли вы какие-нибудь изменения в отношении вашей одноклассницы к учителю?

### **5. Планирование действий по урегулированию проблемной ситуации.**

Для более детального изучения проблемы взаимодействия педагога с учащимися, а также для анализа поведения ученицы в различных ситуациях было решено использовать метод имитационной игры.

### **6. Применение на практике методик, способствующих решению проблемы.**

#### **Игра «Ученик — Учитель»**

Задание: распределите между собой роли и разыграйте предложенную ситуацию.

*Роль 1:* Учительница истории Санкт-Петербурга

*Роль 2:* Ученица 8 класса

*Ситуация:* Обычный урок. Ученица опаздывает на урок на 15 минут. Стучится и заходит в класс. В этот момент обсуждает новая тема. Реакция учительницы немного раздражённая, но она позволяет ученице зайти и сесть на своё место. В течение урока учеников несколько раз вызывают к доске. И очередь доходит до опоздавшей ученицы. Она выходит к доске, зная, что не выучила предыдущий урок.

*Личное задание для Учителя:* Вы настроены немного предвзято к ученице, так как она постоянно опаздывает. Кроме этого, ваши с ней отношения напряжённые.

*Личное задание для Ученицы:* Вы не выучили урок, но все равно вышли к доске. Ваши действия.

*Задание:* смоделируйте данную ситуацию. Как вы считаете, как будут развиваться события дальше?

Затем поменяйтесь с вашим партнером местами и разыграйте данную ситуацию заново.

*Анализ игры.* В самом начале ученица (участница конфликта) вела себя скованно. Но вскоре она освоилась и вжилась в свою роль, вела себя довольно уверенно, позволяла себе реплики в сторону учительницы (в её роли была студентка-практикантка). На что учительница тоже иногда не сдерживалась и прикикивала на неё.

После того как участники поменялись ролями, ситуация повторилась. Однако изменилось поведение учительницы (теперь в её роли была ученица). Оно было спокойное и уравновешенное. Учительница сказала, что если ученица не готова к уроку, то может сесть на своё место. Тон, которым это было сказано, был спокоен и сдержан.

После того как была проведена игра, я задала Т. вопрос: почему она сменила тактику поведения?

«...мне кажется, что в данном случае учитель должен спокойно относиться к тому, что говорит ученик, вне зависимости от ситуации. Нельзя переходить «на личности». И теперь я понимаю, в чём была моя ошибка...»

Через несколько дней реальная ситуация изменилась. Ученица старалась наладить контакт с учителем, стала выполнять домашние задания и меньше прогуливать.

### **Анализ педагогической ситуации «Ябеда — карябеда»**

#### **1. Обнаружение факта**

Татьяна Семёновна (классный руководитель 2 «Г» класса) готовилась к уроку. В этот момент к ней подошла Катя Голубкина (ученица) и сообщила, что Настя с Варей в понедельник на прошлой неделе без разрешения взяли с парты у Лиды цветные карандаши и не вернули их.

#### **2. Описание ситуации**

Настя и Катя — лучшие подружки. Они дружат с пелёнок. Разница в возрасте у них всего 5 дней. В садик ходили вместе, и в школу их родители решили отдать в один класс. Сейчас они ученицы 2 «Г» класса.

Ранним весенним утром, перед началом уроков Настя подошла к Кате с виноватым видом:

— Катя, Каааать, а, как дела?

— Хорошо, хорошо! Настя, а как ты сделала тот пример по математике, где нужно было складывать, ну? Ты сделала его?

— Да, тебе объяснить, как его надо делать? — Взволновано предложила подруга.

-Объясни!

— Но перед тем, как объяснять, я должна кое в чём тебе признаться.

— В чём? Я тебя внимательно слушаю!

— Но пообещай мне, как лучшей подружке, что ты об этом никому не скажешь!

— Честное слово!

— Представляешь, в прошлый понедельник на большой перемене мы вместе с Варькой взяли цветные карандаши с парты у Лидки, пока она в туалете была, и не вернули их. Правда, забавно!

Катя не знала что сказать, она стояла в полном недоумении. Естественно, девочка обиделась на Настю за то, что та не с ней проделала эту шалость, а с какой-то там «Варькой» и даже не поставила её в известность. В силу своей обиды Катя на следующий день рассказала всё учительнице. Татьяна Семёновна, как грамотный педагог, проработавший около 30 лет в младших классах, прекрасно знала, как разрешить данную ситуацию без каких-либо последствий. Она поговорила с Настей и с Варей, объяснила девочкам, почему нельзя брать чужие вещи без разрешения, а тем более, смеяться над чужим горем. Карандаши вернули Лиде.

Настя очень обиделась на Катю и после разговора с Татьяной Семёновной подбежала к подружке и злобно сказала:

— Разве так подружки поступают? Ты ябеда — карябеда! Мы больше не подруги!

После этого случая подружки долго не общались, всё дулись друг на друга. Но в один прекрасный день Катя подошла к Насте со словами:

— Давай жить дружно!

По сей день они дружат. Всё всегда вместе. Их дружбе можно позавидовать.

### **3. Анализ ситуации.**

По названию можно легко определить характер проблемы — ябедничество. В младших классах дети нередко жалуются учителю. Одни делают это чаще, другие — реже. Происходит это по разным причинам: в поисках защиты и торжества справедливости, с целью предотвратить возможные негативные последствия чего-либо или сознательно хотят навредить кому-либо из своих сверстников. В каждом случае информация, сообщаемая учителю, по своему целевому назначению будет различной: в первом случае это жалоба, во втором и третьем — донос или ябедничество.

Ябедничеством считается факт рассказа ребёнком взрослому о каких-то поступках своих сверстников без предварительных усилий урегулировать отношения с ними собственными силами. Порой такая информация грозит наказанием кому-либо из товарищей, и тогда подобный поступок уже можно назвать доносом. Иногда сообщению предшествует уговор сохранить тайну, не говорить о чём-то взрослым, но затем одна из сторон в собственных интересах проговаривается. В негласных правилах поведения, которыми руководствуются дети, ябедничество, а тем более донос, всегда осуждалось, поэтому младшие школьники знают, что выдавать своего товарища — ябедничать, доносить — нельзя. Они делают это редко и неохотно, но всё же чаще, чем старшие. Тем не менее бывают ситуации, когда доносительство детей оправдывает себя: если кому-либо или чему-либо грозит серьёзная опасность (игры с оружием, спичками, незнакомыми предметами, употребление наркотиков).

4. Анализ педагогической ситуации с целью определения сущности конфликта, лежащего в её основе.

В рассматриваемой ситуации у нас две главных героини. Школьницы, подружки, проводящие практически всё время в школе вместе. В основе ситуации лежит конфликт — разногласия. Катя в силу своей обиды решила насолить своей подруге, что привело в свою очередь к разрыву дружбы на определённый промежуток времени.

Какие же мотивы побуждают ребёнка к ябедничеству? Первым и ключевым моментом можно отметить ревность к успехам своих одноклассников, на этом фоне и возникает ябедничество.

В описанной ситуации доносом со стороны Кати послужила именно ревность. Девочка приревновала Настю к Варе, потому что та забрала карандаши не с ней, и решила отомстить, рассказав всё учителю.

Второй ключевой момент можно охарактеризовать как «ошибки взрослых». В школьной практике существуют такие случаи, которые подталкивают

детей к доносительству. Например, желая узнать что-либо, учитель может попросить ребёнка только ему «по секрету» рассказать о происшедшем и об участниках. Детям нравится такое внимание, и они охотно выполняют просьбу учителя. В этот момент они не задумываются над тем, как отразится их сообщение на других детях.

В таких случаях поощряются не лучшие качества учеников, поэтому учителю необходимо постоянно учить детей, как следует самостоятельно разрешать трудные жизненные задачи, когда можно и нужно обращаться за помощью к взрослым, когда следует рассказать о своём товарище, а когда можно и самому проявить самостоятельность, повлиять на нарушителя порядка.

5. Формулирование педагогических задач, выявление наиболее значимых.

1. Помочь Кате осознать, что ябедничество — это такая черта характера, которая может в итоге настроить всех одноклассников против неё. Дети перестанут ей доверять.

2. Помочь ей самой анализировать сложившуюся ситуацию путём обсуждения подобного инцидента в классе, но не называя конкретных имён и действий.

3. Найти способы воздействия на неё, чтобы она впредь не совершала подобных поступков.

4. В классе, где учатся девочки, не оставлять незамеченными аналогичные ситуации.

5. Провести индивидуальные беседы с родителями Кати, если она начнёт постоянно жаловаться. Затем постараться объяснить её родителям, когда и как они могут прийти на помощь, чтобы не замедлить развитие её самостоятельности.

6. Выбор способов решения педагогических задач.

В данной ситуации следует отдать приоритет тому, чтобы Катя сама смогла проанализировать свой поступок, понять, что это может привести к осложнению отношений с окружающими, если они поймут, что она доносица.

Как видим, ситуация достаточно распространённая, но, тем не менее, она даёт стимул к разговору о педагогических проблемах, встречающихся в самых разных жизненных ситуациях.

### **Резюме**

Технология анализа педагогической ситуации — это и процесс, и результат такой педагогической деятельности, которая стимулирует активный отклик на возникшие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемы.

### 3.3. ТЕХНОЛОГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

*Самопрезентация* обычно бывает двух видов. Это может быть рассказ о себе, например, в начале публичного выступления. Более частый случай — представление себя во время презентации своего опыта или просто общения. При этом слушатели воспринимают не только изложенные факты, но и манеру держаться и говорить, логику изложения, проявляемые эмоции, готовность принять чужую точку зрения, даже чувство юмора. Всё это, как и многое другое (имидж, впечатление, одежда и др.), влияет на мнение окружающих о выступающем как о профессионале и личности.

Учитель, в силу специфики своей деятельности, должен знать, как именно ему следует привлечь и удержать внимание учащихся, их родителей, коллег, как эффективно использовать в процессе самопрезентации вербальные и невербальные средства воздействия на аудиторию.

Технология самопрезентации включает разработку следующих этапов: подготовку устного выступления и определение его структуры, отбор способов компоновки материала и приёмов, используемых для привлечения внимания слушателей.

В процессе подготовки выступления выделяют две фазы:

- 1) *докоммуникативную* (обдумывание темы, оценка аудитории и сбор материала);
- 2) *коммуникативную* (определение структуры выступления, продумывание приёмов управления аудиторией).

#### **Докоммуникативная фаза**

Определение и обдумывание темы и цели выступления. Установление главного тезиса.

В педагогической деятельности чаще всего тема урока, беседы, доклада определяется социальным заказом, программой, расписанием и т.д. Тем не менее, учитель должен хорошо представлять себе конкретные цели и задачи своего выступления, уметь сформулировать главный тезис, который стал бы стержнем предстоящего выступления. Формулировка основного тезиса помогает ответить на вопрос: зачем говорить и о чём говорить.

#### ***Сбор материала***

Сбор материала представляет собой поиск и прочтение необходимой литературы, фиксирование своих собственных мыслей по данному вопросу. Сбор материала, как и вся подготовка в целом, требуют времени.

Как отмечает Х. Леммерман<sup>1</sup>, усилия, направленные на формулировку идеи, делают мысли более ясными. Он же предлагает фиксировать материал в каталожных карточках:

---

<sup>1</sup> Леммерман Х. Учебник риторики. Тренировка речи с упражнениями. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/lemm/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/lemm/index.php)

- Удобны и вполне достаточны каталожные карточки размером 7,5×12,5 см или двойной величины.
- Мы выражаем содержание с помощью ключевых слов.
- Разборчиво пишем и нумеруем карточки.
- Мы пишем на карточке только с одной стороны: позднее это облегчает их обзор.
- Мы оставляем место для добавлений и изменений.
- Мы подчеркиваем важные места — сбоку или снизу, применяя, смотря по обстоятельствам, цветные карандаши или буквы различной величины.
- После того, как материал собран, можно приступить к обдумыванию и сортировке материала, выявлению самого главного и отбрасыванию лишнего. К обдумыванию материала относится проверка фактов, уточнение и упорядочивание мыслей.

К внутренней же работе по упорядочиванию мыслей Х. Леммерман относит:

- *Самоопрос.* (В чем причина, каково действие факта? Какова суть, главная мысль, которую я должен сообщить?). Постановка вопросов самому себе является средством активизации мысли. Если есть вопрос, значит, возможен ответ.
- *Чередование состояний* — *размышление вслух и прослушивание «внутреннего голоса».* Выбрав время, мы молча медитируем, сосредоточившись «в себе», затем снова высказываем наши мысли уже вслух или вполголоса. Эта смена состояний приводит к уяснению мысли.
- *Терпеливая, систематическая работа над текстом* — *соединение частей, рациональная организация материала и эффективная разработка формулировок.* Регулярная работа ведет к большому успеху.

#### **Оценка аудитории и обстановки**

При оценке аудитории и обстановки следует принять во внимание следующие общие характеристики аудитории: возраст; уровень образования; профессия; цель прихода людей на выступление; уровень заинтересованности в теме; уровень осведомлённости в данном вопросе.

Место выступления также может оказать влияние на характер выступления. Выступающий должен представлять себе размер аудитории, количество людей, в ней присутствующих. Если выступление предполагает использование микрофона или какого-либо иного оборудования, то необходимо проверить действие техники перед выступлением, а не во время него.

#### **Коммуникативная фаза**

Коммуникативная фаза выступления — это непосредственно сам процесс произнесения речи. Выделяют следующие типы речи.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> *Поль Л. Сопер.* Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону, 2002.

**Заученная наизусть речь.** Такая речь чаще всего используется в тех случаях, в которых имеет значение каждое слово и может навредить каждая ошибка (например, выступление с результатами научного исследования). Такая речь требует серьёзной подготовки, тщательного составления текста. Но при этом написанная и заученная речь чаще всего оказывается сухой и маловыразительной. Она не способна долго удерживать внимание слушателей, поэтому её лучше не затягивать. Кроме всего прочего, есть серьёзная опасность во время выступления что-то забыть, а воспроизвести полностью заученный текст, не имея возможности для отклонения от темы, гораздо труднее, чем воспроизвести основные идеи текста.

**Написанная и прочитанная по записи речь.** Такой тип подготовки речи освобождает память от излишнего напряжения, но при этом делает речь мёртвой, лишает её живости, возводя тем самым преграду между докладчиком и слушателем. Когда выступающий непрерывно смотрит в написанный текст, то полностью утрачивает связь с аудиторией. Данный способ выступления может быть использован для тренировки голоса.

**Импровизированная речь** может получиться вполне интересной, при условии, что она будет чётко структурирована, высказанные идеи будут упорядочены, а докладчик хорошо подготовлен.

**Предварительно подготовленная и отрепетированная речь.** Данный тип речи имеет ряд существенных преимуществ. Во-первых, он причащает выступающего заранее продумать и организовать свои мысли, составлять план предстоящего выступления. Во-вторых, даёт возможность учителю вступить в живое общение с аудиторией. Подобный тип речи является наиболее удачным для подготовки публичного выступления. К тому же выступающий всегда может иметь при себе план или конспект выступления.

### Структурирование речи

Структурный план — это основа успешного доклада, сообщения. К. Бредемайер пишет: «Составив несколько речей с помощью структурного плана, поймёте, как данное умение полезно и важно, и не сможете обходиться без него...».<sup>3</sup>

#### 1. План замкнутой структуры<sup>4</sup>:

- Введение. Вступительное высказывание.
- Аргументационная основная часть. Из аргументов следует...
  - во-первых;
  - во-вторых;
  - и — самое важное, в-третьих...
- Заключение (выводы). Цель — детальное представление комплексной темы (статьи).

<sup>3</sup> Бредемайер К. Провоцирующая риторика? Меткий ответ! — Ростов-на-Дону, Краснодар, 2008. — С.181.

<sup>4</sup> Там же, с. 182-186.

## **2. План-цепочка.**

Пункты связаны между собой прочной логической связью, либо чёткой временной последовательностью. Цель — указать важность временных и логических связей, приводящих к логическому выводу:

- Я могу представить себе только одно....(То и это — так и так...)
- Прежде всего... (Это приводит к тому)
- Затем...(И если это так, то...)
- В заключении...(Тогда получается, что...)
- На этом подведём итоги (Поэтому нам следует...).

## **3. От общего к частному**

Структурный образец представляет собой формулирование сути посредством описания какой-либо ситуации или предположения, общая постановка задачи рассматривается как признанная или общепринятая:

- Обычно в таких ситуациях...
- Но в этом случае...
- Потому что, во-первых...
- Во-вторых...
- Поэтому...

В результате, находится единственное правильное решение, исключение из правил подчёркивается.

## **4. Цепное сравнение.**

Суть высказывания выводится из сравнения двух противоположных позиций, где основные аргументы(доводы оппонентов) рассматриваются по возможности объективно, а собственное мнение объявляется только после представления обеих позиций:

- №1 считает...
- №2 не согласен...
- С обоснованием...
- Обе точки зрения спорны, потому что...
- Мы предлагаем...

## **5. Искусственно подобранный компромисс.**

Как и при сравнении, в случае с компромиссом присутствуют две позиции (синтез). Необходимо найти объединяющий оба положения пункт и на его основе построить целевое высказывание, сформулировать общую линию, с целью найти компромиссное предложение:

- №1 считает, что...
- №2 не согласен...
- Но оба полагают...
- Обратим на это внимание, потому что...
- Из чего вытекает...

## **6. Противоположные мнения выносятся за скобки**

В ситуации, когда необходимо устранить влияние противоположного мнения, данную позицию представляют как нелогичную. Цель — коротко и ясно исключить позицию собеседника и предложить свою собственную:

- Долгое время считалось, что...
- К тому же речь идёт о...
- Но это не зависит от...
- Напротив, дело в том...
- Следовательно, нужно...

***В каждом выступлении заключена определённая суть, которую необходимо донести до слушателя. Поняв структуру доклада, слушатель поймёт докладчика.***

### **Вступление и заключение доклада**

Вступление и заключение доклада можно разделить на два вида: 1) материальные, фактические; 2) предполагаемые, образные.

Целью, с которой составляется введение, должно быть привлечение внимания аудитории. Во введение должно входить: раскрытие главной идеи речи, как можно более точная формулировка темы и её расшифровка в случае, если она будет сложной.

#### **Способы формирования введения**

*Способ подкрепления* ориентирован на установление непринуждённой обстановки в аудитории, обстановки доверия. Оратор задаётся вопросом о чувствах слушателей, об их возможных интересах и возможности для себя установить с ними контакт. Специфичность такого варианта состоит в том, что он рассчитан преимущественно на небольшую аудиторию и на неоднократные встречи, которые позволили бы оратору с наибольшим успехом найти подход к данным слушателям.

*Техника использования повода* более ярко высвечивает проблему или то, что имеет прямое отношение к теме выступления, — повод напрямую связан с содержанием речи. Поводом может служить небольшое происшествие, личное переживание, анекдот, неожиданная постановка вопроса, которые с необходимостью выводят оратора к стержневой теме его речи. Содержание речи также можно связать с актуальным на данный момент событием, сравнение же всегда помогает вывести некое основное положение, которое было бы общим для оратора и слушателей.

*Техника возбуждения размышления* особенно успешна для подготовленных слушателей. Суть данного метода в том, чтобы поставить перед слушателями проблему или ряд проблем и задать им вопросы, которые затем будут рассмотрены и раскрыты в основной части выступления, с целью побудить аудиторию к сотрудничеству, к совместному размышлению.

*Прямая техника.* Оратор сразу переходит к сути дела без какой бы то ни было продолжительной подготовки аудитории. Фактически это отказ от введения вообще.

***Введение не должно быть длинным. В нём акцентируются основные моменты раскрываемой темы.***

## **Способы формирования заключения**

Заключение — это суммирование и обобщение выводов, которые следуют из основной цели и магистральной идеи выступления.

Заключение может содержать в себе повторение сказанного в сокращённом виде.

В заключении усиливается и концентрируется стержневая мысль всей произнесённой речи, и поэтому особой с ясностью и отчетливостью следует обозначать главные мысли. Любому слушателю, когда он слышит заключение, должно быть понятно, что имеется в виду.

Для отделения заключения от основной части можно применять такие обороты, как *в качестве обобщения всего сказанного...* или *а теперь в заключение...* Удачным ходом считается каким-либо образом (цитатой, фактом, наблюдением) связать заключение с введением (закольцевать выступление), чтобы косвенно освежить в памяти слушателей самое начало речи. Тем самым у слушателя появится возможность сделать некое «обратное» действие — снова пересмотреть всё услышанное, но уже после приобретения новой информации.

## **Поведение оратора**

Одним из неотъемлемых аспектов самопрезентации является поведение оратора, которое может как способствовать успешности выступления, так и полностью испортить его. Говоря о манере поведения, следует прежде всего иметь в виду такие выразительные телодвижения, как поза, жестикуляция рук и мимика.

При выступлении педагога наиболее приемлемы свободные и естественные жесты, непринуждённая поза, но без лишней небрежности и/или импульсивности. Естественное напряжение, в котором находится оратор во время произнесения речи, будет передаваться слушателям непосредственно, без наигранности.

Возможно использование жестов приглашающих, отвергающих, повелительных или вопросительных, и их следует направлять как на контроль за вниманием аудитории, так и на расстановку акцентов в наиболее существенных моментах речи. Мимика не должна выходить за рамки естественной, лучше не привлекать внимание аудитории, чем отталкивать или отвлекать.

## **Приёмы управления аудиторией**

Среди приёмов управления аудиторией выделяют так называемые «уловки оратора», такие как обращение к аудитории или использование отступлений (историй, анекдотов и пр.) в ходе выступления.

В основной части выступления эффективными могут оказаться следующие приёмы активизации внимания и размышления слушателей.<sup>5</sup>

- логико-композиционные (использование инверсий, контрастных сопоставлений, «интригующее» начало);

---

<sup>5</sup> *Пушина Н. В.* Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в ходе лекции. [http://www.udmedu.ru/files/IK1/2-5\\_.doc](http://www.udmedu.ru/files/IK1/2-5_.doc).

- психолого-педагогические (привлекательная форма произнесения речи, проблематизация её содержания, вопросно-ответный ход рассуждений, рассмотрение проблемных ситуаций, опора на факты и убедительные примеры, использование литературных образов и цитат);
- речевые (использование разносторонней лексики, художественность изложения, интонационная выразительность и пр.);
- аудиовизуальные (использование структурно-логических схем, таблиц, графиков, кинофрагментов, картин, плакатов, аудио— и видеозаписей, мультимедиа).

Все приёмы подобного рода должны быть использованы в меру, так как за чрезмерным стремлением оратора удержать внимание аудитории может быть утеряна главная идея всего выступления.

### **Внешний облик оратора**

Самопрезентация неразрывно связана с понятием *имидж*, что в переводе с английского означает «образ». В российском понимании «имидж» и «образ» не одно и то же. Прежде всего, потому, что в русском языке слово «образ» имеет, как минимум, пять разных значений: вид, облик, характер, порядок, отражение<sup>6</sup>. Ближе всего к английскому слову «имидж» российский термин «мнение».

***Имидж — мнение, суждение, содержащие оценку и отношение. Имидж выступающего важен, поскольку он формирует готовность слушателей действовать тем или иным образом.***

*Впечатление* — образ, отражение, след, воздействие, влияние, эффект. Первое впечатление содержит эмоциональный и оценочный компоненты. При формировании первого впечатления фиксируются: внешний облик; экспрессия, внешняя выразительность; выполняемые действия; предполагаемые качества личности. Большое значение имеет так называемый «эффект ореола», который **проявляется в том, что при формировании первого впечатления общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке, а негативное — к недооценке неизвестного человека.**

*Привлекательность*, то есть степень приближения к тому типу внешности, который максимально одобряется теми, на кого рассчитан имидж оратора.

В создании привлекательности особую роль играют хорошие манеры и ухоженность.

*Одежда* — своеобразная визитная карточка оратора, она выполняет три функции: 1) презентационную; 2) регуляторную; 3) информационную.

Одежда является важнейшей составляющей первого впечатления. При формировании первого впечатления о докладчике, одежда всегда фиксируется аудиторией как знак привлекательности или непривлекательности.

<sup>6</sup> Словарь русского языка/Под ред. А.П.Евгеньевой. — М., 1983.

Известно, что если женщина-оратор одета в деловом стиле, то публика автоматически приписывает ей следующие качества: критичная; серьезная; уверенная; тактичная; умная; трудолюбивая; организованная.

Большую роль для успешной самопрезентации играет силуэт одежды. Чем больше он приближен по форме к вытянутому прямоугольнику, тем выше статус докладчика в глазах воспринимающих. Такому силуэту соответствует одежда делового стиля.

Среди цветов предпочтительнее выбирать ахроматические цвета: черный, белый, серый, — они поднимают статус говорящего. Подходят также «цвета экологии» — цвет земли, песка, глины, воды, неярких цветов и растений.

Хорошие *деловые манеры* оратора в публичном выступлении всегда замечаются аудиторией. Они проявляются в том, как он обращается со временем. Деловой этикет подразумевает, что начинать и заканчивать выступление необходимо вовремя, минута в минуту. В этом проявляется уважение к присутствующим.

***Чёткое определение темы, плана и регламента выступления в начале — важная составляющая хороших деловых манер оратора.***

Для успешной самопрезентации особенно важна *речь* оратора.. Стилистика речи, подбор выражений, выбор примеров и пр. зависят от особенностей аудитории, если говорить о профессиональной среде, то здесь уместен правильный литературный язык. Грамотная речь свидетельствует об уровне образованности и общей культуры оратора.

### **Резюме**

В самопрезентации важен некий «посыл», энергетика, исходящая от выступающего. Энтузиазм докладчика порождает энтузиазм слушателей. Если этих составляющих нет или они слабо выражены, то качество самопрезентации будет низким, следовательно, и эффект от выступления снизится.

Важно подготовить не только текст выступления, но и уделить особое внимание форме вашего выступления — деловым манерам, оформлению внешности, личному обаянию.

Только регулярная практика, умение радоваться своим успехам и спокойное отношение к любым результатам своих выступлений помогут вам создать свой, уникальный образ оратора.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы повышения эффективности педагогической деятельности посредством применения в учебно-воспитательном процессе технологий педагогического мастерства продиктована теми, порой противоречивыми, изменениями, (модернизация, информатизация, гуманитаризация, индивидуализация и др.), которые наблюдаются в современном образовании на всех уровнях. Только сознательный выбор необходимого инструментария и ответственность за него, по нашему мнению, может быть показателем педагогического профессионализма.

Такой подход к обучению, как в системе повышения квалификации, так и в процессе самообразования, требует от педагога применения и полноценного использования современных психолого-педагогических, дидактических средств и возможностей, способствующих не только усвоению учебного материала, но и формированию у субъектов образовательного процесса (учителей и учащихся) высокого уровня мотивации учебной деятельности, значимости ценностных ориентаций на образование, что проявляется повышением активности педагогов и учащихся в сохранении традиционных и внедрении инновационных технологий в учебной и профессиональной деятельности.

Таким средством может являться комплекс технологий педагогического мастерства, представленный в данном пособии, сочетающий в себе различные компоненты:

- лично-деятельностный подход к обучению, в частности проблемное изложение материала;
- применения визуальных методов обучения и педагогической поддержки (кинетерапия);
- организации исследовательской работы учащихся;
- обобщение и демонстрация педагогического опыта и др.

Для разработки технологий педагогического мастерства были отобраны дидактические принципы научности, динамичности, вариативности, целостности, направленные на повышение результативности работы педагогов и учащихся за счёт увеличения доли инновационных методов и технологий обучения.

В перспективе планируется апробировать разработанную автором учебную программу «Технологии педагогического мастерства» и на её основе представить учебно-методический комплекс дисциплины в полном объёме, включающий обучающий пакет педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Solomon Gary*. Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems — New York: Aslan Publishing, 2001.
2. *Wooder Bernie*. Movie Therapy: How it Changes Lives — London: Rideau Lakes Publishing, 2008.
3. *Актуальные проблемы современного образования: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. В. Г. Воронцовой, С. В. Алексеева.* — СПб., 2002.
4. *Алексашина И.Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. — СПб., 2000.
5. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Центр инновационных технологий. — Казань, 2006.
6. *Ахметов М.А.* Организация проектной деятельности школьников. <http://maratak.m.narod.ru/proect1.htm>
7. *Безрукова В.С.* Директору об исследовательской деятельности школы. — М., 2002.
8. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.
9. *Боголюбов В.И.* Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий. — Пятигорск, 2001.
10. *Бондаревская Е.В.* Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания//Педагогика. — 2001. — №1. — С. 17-24.
11. *Бордовская Н.В.* Преподаватель университета и его деятельность. // Академические чтения. — Вып.2. — СПб., 2001.
12. *Бредемайер К.* Провоцирующая риторика? Меткий ответ! — Ростов-на-Дону, Краснодар, 2008.
13. *Воронова Т.А., Засобина Г.А., Савин Н.В.* Педагогический процесс в высшей школе. — Иваново, 2001.
14. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2002.
15. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы// Новые ценности образования, 1995. №2 — С.17.
16. *Даринская Л.А.* «Рабочая тетрадь»: технология оказания помощи студентам в освоении научных текстов//Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: Учебное пособие/Под общ. ред. Н.В.Бордовской. — СПб., 2008. — С.230-244.
17. *Даринская Л.А.* Выбор технологий обучения в системе профессионально-ориентированного образования//Материалы межд. науч.-практич. конф. «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» 21 апреля 2008 года. —СПб.: СПбГИПСР, 2008.

18. *Даринская Л.А.* Как сделать знание лично значимым? /возможности пед. практикума//Вестник СЗОРАО.— СПб., 2003.
19. *Даринская Л.А.* Развивающая среда как фактор развития личности учащегося//Вестник Поморского университета. — Архангельск, 2004. — № 1 (5). — С. 64 — 70.
20. *Даринская Л.А.* Формирование исследовательской компетентности будущего учителя с позиций гуманитарных технологий//Вестник Герценовского университета. — СПб., 2008, №10.
21. *Долгоруков А.М.* Методы эффективного самообразования или как правильно учиться. — М., 2001.
22. *Дразнин И. Е.* Мастер-класс (идея и опыт реализации). — Казань, 2004.
23. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. — М., 2001.
24. *Завьялова Ж.В., Фарба Е.О., Каденильяс-Нечаева Е.* Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам. — М., 2008.
25. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.
26. *Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И.* Педагогические ориентиры успеха. — СПб., 1995.
27. *Иванов В., Шагеева Ф.* Проектирование образовательных технологий. //Высшее образование в России. 2004. — № 2.
28. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.
29. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. — М., 2005.
30. *Кортаева Е.В.* Педагогические взаимодействия и технологии. — М., 2006.
31. *Кулюткин Ю.Н.* Диалог как предмет педагогической рефлексии.— СПб., 2001.
32. *Кулюткин Ю.Н.* Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ.— СПб., 2001.
33. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.Н.* Межличностное общение. — СПб., 2001.
34. *Михайлова Н.Н.* Педтехнологии: содержание и критерии. //Профессиональное образование. 2002. — №9.
35. *Михайлова Н.Н., Семенов О.А.* Комплексный подход к применению педагогических технологий. — Москва, 2001.
36. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Образовательный проект: методология образовательной деятельности. — М., 2004.
37. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2000.
38. *Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: научно-методическое пособие/Под общей ред. С.Г. Вершловского.* — СПб., 2003.

39. *Прутченков А.С.* Шаг за шагом: технология разработки и реализации социального проекта. — М., 2001.
40. *Реан А.А.* Психология и педагогика/ А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум.— СПб., 2001.
41. *Резцова Т.Б.* Творческое содружество учителя и ученика. Из опыта работы учителя словесности. — СПб., 2008.
42. *Решетников А.В.* Методология проведения мастер-классов, семинаров и тренингов // А. В. Решетников, Н. Г. Шамшурина. — М., 2007.
43. *Ромтек Р.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях. — М., 2005.
44. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. — М., 2001.
45. *Серафимович И.В.* Применение творческого профессионального педагогического мышления для решения конкретных проблемных педагогических ситуаций в высшей школе//Сб. научных статей «Качество образования, компетентность: профессионализм преподавателя, научная организация учебного процесса. — Ярославль, 2006.
46. *Сопер П. Л.* Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону, 2002.
47. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. — М., 2002.
48. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

**ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА  
для слушателей образовательных программ повышения квалификации**

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

**Целевое назначение** курса «Технологии педагогического мастерства»: развитие инновационной профессиональной научно-педагогической и коммуникативно-технологической компетентности педагогов и специалистов образования в создании новых и модернизации традиционных технологий образовательного процесса.

В содержании курса:

- выявляются факторы, влияющие на процесс профессионально-личностного развития субъектов образования;
- освещаются проблемы современной педагогической практики;
- даётся общее представление о технологиях обучения, взаимодействия и самопрезентации.

Направленность курса на гуманитаризацию педагогического знания предоставляет возможность слушателям сделать осознанный выбор тех средств и способов действий, которые окажут им существенную помощь в процессе личностного и профессионального самоопределения и самореализации не только в период повышения квалификации, но и в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

### **Задачи курса:**

1. Определение роли технологий педагогического мастерства в профессиональной деятельности педагогов и специалистов образования.
2. Формирование установки на постоянный поиск и применение психолого-педагогических и других знаний в решении педагогических проблем.

### **Объём курса**

Всего аудиторных занятий	24 час.
Из них — лекционных	24 час.
Самостоятельная работа	24 час.
<b>Итого (трудёмкость дисциплины)</b>	<b>48 час.</b>

### **Текущий и итоговый контроль**

1. В качестве **текущего** контроля слушателям предлагается написать **эссе** (150–200 слов) по проблемам педагогического мастерства. Структура эссе — позиция «за», позиция «против», общий вывод.

2. В качестве **итогового** контроля слушателям предлагается разработать **проблемно-исследовательское портфолио** — набор материалов по определенным рубрикам в контексте общей исследовательской темы — «Технологии педагогического мастерства», включающий:

- титульный лист;
- перечень материалов портфолио;

- список литературы для изучения выбранной темы;
- обоснование исследуемой микротемы или проблемной области;
- дискуссионные точки зрения, противоречия в исследуемой проблематике;
- факты, цифры, статистику, цитаты, афоризмы;
- результаты проектной деятельности слушателя (анализ педагогического опыта, презентация работы);
- выводы по проделанной работе (саморецензия);
- рецензии и отзывы.

Предполагается презентация и публичная защита материалов портфолио.

### **Содержание дисциплины**

Содержание курса «Технологии педагогического мастерства» представлено в программе тремя содержательными модулями, состоящими из подмодулей, выбираемых преподавателем в зависимости от вида обучения, возможностей и потребностей слушателей.

Технологии обучения предполагают использование инновационных методов обучения (метод учебно-исследовательских проектов, метод портфолио и др.), что позволяет в полной мере реализовать интегрирующую, профессионально-ориентирующую, социализирующую и культууроформирующую функции предмета.

### *Разделы курса*

**Модуль 1.** Дидактическое мастерство.

**Модуль 2.** Искусство взаимодействия.

**Модуль 3.** Лаборатория педагогического опыта.

### *Примерное содержание модулей лекционного курса*

**Модуль I. Дидактическое мастерство**

**1.1. Технология проблемного обучения.**

Структура проблемного обучения. Алгоритм действий по решению проблемных задач. Методы проблемного обучения. Методические рекомендации. Практикум.

**1.2. Технология разработки учебного проекта.** Метод проектов. Технология проектного обучения в системе учебных занятий. Блок-схема проектирования.

**1.3. Технология сопровождения исследовательской деятельности учащихся.** Этапы включения учащихся в исследовательскую деятельность. Критерии оценки исследовательской работы школьника. «Рабочая тетрадь». Практикум.

## **Модуль II. Искусство взаимодействия**

**2.1. Технология организации педагогического общения.** Специфика педагогического общения. Этапы организации педагогического общения. Практикум.

**2.2. Технология проектирования диалогической формы организации учебно-го занятия.** Общая структура работы в диалоге. Функциональные позиции участников. Развитие социальных умений. Практикум.

**2.3. Коммуникативные технологии в учебно-воспитательной деятельности.** Специфика коммуникации в образовательной деятельности. Методы групповой работы. Педагогическая поддержка. Кинотерапия.

## **Модуль III. Лаборатория педагогического опыта**

**3.1. Мастер-класс как педагогическая технология.** Основные этапы мастер-класса. Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса.

**3.2. Технология анализа педагогической ситуации.** Описание педагогических ситуаций. Алгоритм анализа. Примеры.

**3.3. Технология самопрезентации.** Подготовка устного выступления. Структурный план. Приёмы привлечения внимания слушателей.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. На основе самостоятельно прочитанной литературы подготовьте материал для **дайджеста** «По страницам педагогической периодики» по актуальным проблемам педагогического мастерства, отражённым на страницах педагогической печати (1–2 проблемы по выбору слушателя).

### **Литература**

Педагогика. 2005–2009 гг.

Вестник образования. 2005–2009 гг.

Инновации в образовании. 2002–2009 гг.

Качество. Инновации. Образование. 2002–2009 гг.

Мир образования — образование в мире (научно-методический журнал).

2002–2009 гг.

Педагогическое образование и наука. 2002–2009 гг.

Alma mater и др.

2. Если бы Вам представилась возможность корректировки содержания постдипломного образования, на что бы Вы обратили бы внимание? Дайте развёрнутую аргументацию Вашего ответа.

3. Подберите эпитеты к слову «мастерство». Ранжируйте их по шкале согласно своим предпочтениям (от «—» до «+++»). На основе Ваших предпочтений напишите эссе «Мое представление о педагоге-мастере».

4. Охарактеризуйте технологии обучения в школе и особенности их применения, полученные результаты представьте в таблице:

<b>Технология обучения</b>	<b>Деятельность учителя</b>	<b>Деятельность учащегося</b>	<b>Планируемый результат</b>

5. Напишите сценарий урока с применением технических средств обучения (тема учебного занятия по выбору слушателя). Обоснуйте выбор технических средств обучения с позиций оптимизации учебного процесса. Существует ли, на Ваш взгляд, опасность в использовании ТСО, Интернета в обеспечении учебного процесса? В чём она состоит?

6. Проанализируйте собственный опыт применения педагогических технологий. Приходилось ли Вам быть свидетелем или участником оригинального использования какого-либо дидактического средства в процессе обучения? Опишите этот опыт.

### **Примерный перечень тем эссе**

1. В древности люди учились для того, чтобы совершенствовать себя. Нынче учатся для того, чтобы удивлять других (Конфуций).

2. В человеке плохо воспитанном отвага становится грубостью, учёность — педантизмом, остроумие — шутовством, простота — неотёсанностью, добродушие — лестью (Локк).

3. Величайшая ошибка, которую обыкновенно делают в воспитании, — не причат юношество к самостоятельному размышлению (Лессинг).

4. Воспитание — это всё. Персик в прошлом был горьким миндалём; цветная капуста — не что иное, как обыкновенная капуста с высшим образованием (Твен М.).

5. Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно продолжительное воспитание (Гельвеций).

6. Единственное, что мешает моему обучению — моё образование (Эйнштейн А.).

7. Многознание уму не учит (Гераклит).

8. Настоящее образование есть только самообразование (Д.Писарев).

9. Не мыслям надобно учить, а мыслить (И.Кант).

10. Ничто не может сравниться с поучением без слов и с воздействием недеяния (Лао Цзы).

## Распределение часов курса по темам и видам работ

№ п/п	Содержание модулей	ВСЕГО	Лекции	СР
1	<b>Введение</b>	4	2	2
	<b>Модуль 1. Дидактическое мастерство</b>	12		
2	Технология проблемного обучения.		2	2
4	Технология разработки учебного проекта.		2	2
5	Технология сопровождения исследовательской деятельности учащихся.		2	2
	<b>Модуль 2. Искусство взаимодействия</b>	16		
7	Технология организации педагогического общения		2	2
8	Технология проектирования диалогической формы организации учебного занятия		2	2
9	Коммуникативные технологии в учебно-воспитательной деятельности		4	4
	<b>Модуль 3. Лаборатория педагогического опыта</b>	16		
10	Мастер-класс как педагогическая технология		4	4
11	Технология анализа педагогической ситуации		2	2
12	Технология самопрезентации		2	2
	<b>ВСЕГО</b>	48	24	24

### Учебно-методическое обеспечение курса

#### Активные методы обучения

В процессе освоения дисциплины применяются активные методы обучения, такие как:

- технология проектной деятельности;
- мини-конференция с обсуждением презентаций и итоговых работ.

Основная часть содержания курса изучается в ходе аудиторных занятий. Ведущие формы преподавания — лекции, включающие групповую и индивидуальную работу слушателей, образовательные и информационные технологии.

**Метод портфолио** позволяет соблюдать сообразность познавательных запросов и возможностей слушателей.

## Глоссарий

**Инновационный процесс** — процесс доведения научной идеи до стадии практического использования и реализации связанных с этим изменений в социально — педагогической среде.

**Самостоятельная работа** слушателей — это вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определённой системе, при партнёрском участии преподавателя в её планировании и оценке достижения конкретного результата.

**Проблемное обучение** — стимулирует поисковую деятельность обучающихся. Структурной единицей проблемного обучения является проблемная ситуация и процесс её разрешения. Анализ проблемной ситуации, выявление её связей, отношений выражается в виде учебных (познавательных) задач.

**Мастер-класс** является эффективной формой использования педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе.

**Метод проектов** — метод планирования целесообразной деятельности в связи с разрешением какой-либо учебной проблемы в реальной жизненной ситуации.

**Проектное обучение** — образовательная технология, нацеленная на: а) приобретение учащимися новых знаний во взаимосвязи с реальной жизненной практикой; б) формирование у учащихся специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска.

### **Методологические принципы проектного обучения:**

- *Концептуальность*, то есть опора на стройную систему философских и психолого-педагогических взглядов и обоснований (например, гуманистическая педагогика, педагогика сотрудничества, неопрагматические философские воззрения и др.).

- *Системность*, то есть целостная последовательность дидактических приёмов и операций, обусловленных стройной логической схемой.

- *Воспроизводимость*, то есть применение данной технологии на любых этапах обучения в работе с обучающимися разных возрастных категорий при изучении материала различной степени сложности.

- *Универсальность*, то есть адаптация к особенностям тех или иных учебных дисциплин.

**Учебно-проектная деятельность** — вид учебно-познавательной активности обучающихся, направленный на освоение профессионального опыта и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта. Учащиеся самостоятельно ставят перед собой учебные задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата; преподаватель выполняет функции управления и коррекции их деятельности.

**Контроль** — понимается как выявление, измерение и оценивание знаний и умений обучающихся; включает в себя оценку (оценивание) как процесс и оценку как результат.

**Оценка** понимается как процесс сравнения достигнутого учащимися на данный момент обучения уровня овладения знаниями с эталонными представлениями, описанными в государственных образовательных стандартах и образовательных программах по каждому учебному предмету, и определение степени соответствия усвоенных знаний требованиям, предъявляемым к ним нормативными документами.

### Основная литература

1. *Актуальные проблемы современного образования: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. В. Г. Воронцовой, С. В. Алексеева.* — СПб., 2002.
2. *Алексашина И.Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. — СПб., 2000.
3. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2002.
4. *Даринская Л.А.* Выбор технологий обучения в системе профессионально-ориентированного образования//Материалы межд. науч.-практич. конф. «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» 21 апреля 2008 года. —СПб.: СПбГИПСР, 2008.
5. *Дразнин И. Е.* Мастер-класс (идея и опыт реализации). — Казань, 2004.
6. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. — М., 2005.
7. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2000.
8. *Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: научно-методическое пособие/Под общей ред. С.Г. Вершловского.* — СПб., 2003.
9. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. —М., 2001.
10. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.

### Дополнительная литература

1. *Боголюбов В.И.* Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий. — Пятигорск, 2001.
2. *Бредемайер К.* Провоцирующая риторика? Меткий ответ! — Ростов-на-Дону, Краснодар, 2008.
3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. — М., 2000.

4. *Кулюткин Ю.Н.* Диалог как предмет педагогической рефлексии.— СПб., 2001.
5. *Михайлова Н.Н., Семенов О.А.* Комплексный подход к применению педагогических технологий. — Москва, 2001.
6. *Прутченков А.С.* Шаг за шагом: технология разработки и реализации социального проекта. — М., 2001.
7. *Резцова Т.Б.* Творческое содружество учителя и ученика. Из опыта работы учителя словесности. — СПб., 2008.
8. *Решетников А.В.* Методология проведения мастер-классов, семинаров и тренингов // А. В. Решетников, Н. Г. Шамшурина. — М., 2007.
9. *Сопер П. Л.* Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону, 2002.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
ВВЕДЕНИЕ .....	4
МОДУЛЬ I. Дидактическое мастерство .....	13
1.1. Технология проблемного обучения .....	14
1.2. Технология разработки учебного проекта .....	26
1.3. Технология сопровождения исследовательской деятельности учащихся .....	35
МОДУЛЬ II. Искусство взаимодействия .....	45
2.1. Технология организации педагогического общения .....	46
2.2. Технология проектирования диалогической формы организации учебного занятия .....	55
2.3. Коммуникативные технологии в учебно-воспитательной деятельности .....	67
МОДУЛЬ III. Лаборатория педагогического опыта .....	79
3.1. Мастер-класс как педагогическая технология .....	80
3.2. Технология анализа педагогической ситуации .....	87
3.3. Технология самопрезентации .....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	103
ЛИТЕРАТУРА .....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	107



**Даринская Лариса Александровна,  
доктор педагогических наук.**

Тема диссертации: «Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся» (2006 г.) Доцент кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета.

**Читает учебные курсы:** «Исторические и современные направления в педагогике», «Педагогическая эдукология», «Педагогика творческого развития личности», «Социальная педагогика», «Дидактика высшей школы», «Тренинг профессионально-педагогической риторики» и др.

**Научные интересы:** педагогика творческого развития личности; вопросы теории обучения; проблемы педагогической поддержки и педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса и др.

Автор 70 научных публикаций, в том числе:

Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. — СПб., 2005.

Механизмы формирования компетентностей учащегося // Диагностика уровня воспитанности личности школьника: компетентностно-диагностический подход. Учебно-методическое пособие под общей редакцией Н.Н.Сokolовой. — СПб., 2004.

Педагогика творческого развития личности: Уч.-метод. пособие. — СПб., 2007.

Технология организации групповых проблемных дискуссий // Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: Учебное пособие / Под общ. ред. Н.В.Бордовской. — СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008.