

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Псковский государственный университет»
Филиал
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Псковский государственный университет»
в г. Великие Луки Псковской области

Л.Ю. Сафонова

ШКОЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Методическая разработка

Великие Луки
2015

Методическая разработка, Великие Луки, 2015 г.

Рецензенты:

Калиновская А.Э., заместитель директора по учебно-методической работе филиала ПсковГУ

В методической разработке представлен сборник занятий для преподавателей в школе профессионально-педагогического мастерства по применению форм интерактивного обучения в учебно-воспитательном процессе.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Занятие 1
Тема: «Педагогика сотрудничества»
Вводное занятие стр. 3
2. Занятие 2
Тема: «Педагогика сотрудничества»
Групповое обучение стр. 4
3. Занятие 3
Тема: «Педагогика сотрудничества»
Обучение в малых группах стр. 9
4. Занятие 4.
Тема: «Педагогика сотрудничества»
Метод проектов - (зан.1) стр. 12
5. Занятие 5
Тема: «Педагогика сотрудничества»
Метод проектов - (зан.2) стр. 16
6. Занятие 6
Тема: «Активные образовательные технологии»
Технология «Портфолио» стр. 19
7. Занятие 7
Тема: «Активные образовательные технологии»
Критическое мышление - (зан.1) стр. 21
8. Занятие 8
Тема: «Активные образовательные технологии»
Критическое мышление - (зан.2) стр. 24
9. Занятие 9
Тема: «Активные образовательные технологии»
Критическое мышление - (зан.3) стр. 26
10. Занятие 10
Тема: «Активные образовательные технологии»
Ситуационные задачи стр. 28
11. Список литературы стр. 31

Занятие 1

Тема: «Педагогика сотрудничества»

Основные задачи:

1. Познакомиться с самыми общими идеями обучения в сотрудничестве.
2. Определить принципиальное отличие от традиционного подхода к обучению.
3. Сформулировать собственное отношение к высказанным идеям.
4. Познакомиться с основными вариантами организации обучения в сотрудничестве.
5. Самостоятельно привести возможные примеры применения данной технологии в практике обучения.

Обучение в сотрудничестве, т.е. обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

С тех пор, разумеется, идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, а следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах в разных странах. Чтобы понять эту идею, авторы метода советуют обратиться к нашему пониманию слова "ошибка". Скорее всего ошибку можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. Такое понимание очень близко к определениям, которые дают толковые словари. Авторы предлагают добавить к этому определению следующую фразу: "что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умением или знанием". Если Вы понимаете, что ошибки учеников показывают только то, что они **еще** не овладели необходимыми умениями, то Вы будете рассматривать их просто как **факт**. Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере.

Если же Вы рассматриваете ошибку как нежелание ученика работать, его неспособность, в этом случае Вы скорее всего откажете ему в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока "он не научится хорошо вести себя" (?).

Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что если ученик **не допускает ошибок** в выполнении задания, это означает, что он **научился** его выполнять и таким учащимся дополнительная практика не нужна. Значит ошибки - это всего лишь индикатор того, нуждается ли ученик в помощи, в дополнительной практике.

Вы не в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному студенту в группе. Эту ответственность Ваши ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу. На педагогическом языке это означает, что необходимо использовать методы, адекватные данной задаче. Можно учиться в коллективе (с преобладанием фронтальных видов деятельности), где сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее "схватывает" новый материал, быстрее его усваивает и учитель в большей мере опирается именно на него. А слабый раз от разу становится еще слабее, поскольку ему не хватает времени, чтобы все четко понять, ему не хватает характера, чтобы задать учителю вопросы, соответственно он не может быстро и правильно отвечать и только "тормозит" ритмичное продвижение к всеобщему успеху. Можно учиться индивидуально, используя соответствующие методики и учебные материалы. Тогда ученик (студент) замыкается

на себе, на своих удачах и неудачах. Его абсолютно не интересует, как дела у соседа. Если материал ему не дается, это его проблемы.

А можно учиться по-другому, когда рядом с тобой твои однокурсники, у которых можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить решение очередной задачи. А если от твоего успеха зависит успех всей группы, то ты не сможешь не осознавать ответственность и за свои успехи, и за успехи твоих товарищей. Именно от осознания данного факта авторы метода обучения в сотрудничестве и оттачивались. В процессе обучения ошибаются **все**. Только одним нужно больше времени и усилий, чтобы овладеть материалом, другим меньше. Как это сделать - дело методики!

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи - также естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Вопрос:

В чем принципиальная разница между традиционным подходом к обучению и, так называемым, гуманистическим?

При традиционном обучении каждый учится как бы за себя. Преподаватель вынужден ориентироваться на некоего "среднего" ученика. При этом ученик (студент) считает, что за его учение отвечает преподаватель, родители, а он лишь пассивный исполнитель их воли. У преподавателя нет возможности уделить внимание **каждому** студенту. В результате слабый или застенчивый студент постепенно все больше отстает, поскольку не успевает за темпом обучения, стесняется задавать вопросы. Сильный ученик (студент) также не имеет возможности быстро продвигаться вперед.

Основные формы работы при традиционном обучении - фронтальные или индивидуальные. Даже при групповых формах работы лидируют всегда сильные ученики, слабые остаются пассивными наблюдателями.

При гуманистическом подходе акцент делается на самостоятельную работу учащихся (студентов) в малых группах, где слабый может спросить ребят посильнее, если что-то не понятно. В таких группах учатся вместе.

Занятие 2

Тема: «Педагогика сотрудничества»

Групповое обучение

Основные задачи:

1. Узнать, с чего следует начинать организацию обучения в малых группах? Здесь есть проблемы организационные (даже касающиеся планировки помещения и мебели) и собственно педагогические.
2. Узнать, как лучше организовать группы для обучения в сотрудничестве.
3. Как оценивать работу группы.
4. Как "вписать" работу в малых группах в урок.

1. Как Вы думаете планировка помещения играет важную роль в организации учебного процесса?

Да, играет. При традиционном обучении, трехрядной или четырехрядной планировке обучение в большей мере ориентировано на внимательное (без отвлечений) **слушание**. Если главным в учебном процессе являются собственные активные действия учащихся (в том числе и активная

познавательная деятельность), то целесообразнее расставить рабочие места учащихся таким образом, чтобы они имели возможность не только слушать, но и активно совместно (в малых группах) или индивидуально **действовать**.

2. С чего следует начать подготовку к использованию технологии обучения в сотрудничестве, если с расстановкой рабочих мест учащихся вы уже справились?

Прежде всего следует начать с подбора малых групп для **конкретных** учебных целей. Это могут быть группы в 3-4, иногда 5 человек или пары. Для разных учебных целей требуются **разные** группы. Но в любом случае это делает **учитель**. Сначала следует составить список слабо успевающих учащихся (студентов), затем вокруг каждого из них наметить по два-три сильных и средних учеников. При этом следует обратить внимание, чтобы в группе были юноши и девушки, чтобы лидеры менялись.

Главное - чтобы образованные таким образом группы были более или менее равные по интеллектуальным возможностям.

Далее следует продумать задания для групп. Можно использовать **одинаковое** задание для всех групп, а можно для **каждой** группы предусмотреть свое задание, которое является **частью** общего задания или автономным заданием, ориентированным на конкретную учебную задачу. Главное, чтобы у группы было **общее** задание и возможности его выполнения (инструментарий). Каждый студент может иметь свое подзадание или свою роль в общем задании: свою задачу, свои задания из общего упражнения или свою роль (писать на бумаге общее решение; проверять ошибки, проверять соответствие заданию, оформить выполнение задания в том или ином виде, проверить правильность понимания правила, закона, понятия всеми учениками группы по учебнику или справочнику, найти нужный материал в том или ином источнике и т.д.)

Любая оценка работы: в виде балла или в виде любого поощрения, комментария производится учителем **одна на всю группу**.

Это справедливо, если учесть, что **каждый** студент внес свой вклад в **общее** дело и, проверив, согласился с правильностью данного решения.

3. В чем основные идеи, принципы обучения в «малых группах»?

Основные положения, принципы данного подхода к организации обучения в сотрудничестве можно свести к трем основным позициям:

- **«награды»** - команды/группы получают **одну** на всех в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы и других видов оценки их совместной деятельности. Для этого им необходимо выполнить предложенное для всей группы **одно** задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную "планку" и время на ее достижение;
- **«индивидуальная»** (персональная) ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме;
- равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с **собственными**, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам **равные** возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и отстающий ученики приносят своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную "планку".

4. Варианты этого подхода и их особенности.

Если используется индивидуально-групповая работа или командно-игровая, ученики разбиваются на группы в четыре человека, разного уровня обученности. Учитель после обычного объяснения новый материал с использованием всех необходимых ему средств наглядности, предлагает ученикам в группах его закрепить, разобраться, понять все детали. Речь идет о формировании ориентировочной основы действий (но для каждого ученика). Именно на этом этапе идет основная работа по осмыслению нового материала. Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Задание выполняется либо по частям (каждый ученик выполняет свою часть), либо по "вертушке" (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом каждый ученик должен четко объяснить своим партнерам что он делает и почему так. Остальные ученики группы, имея перед собой соответствующие опоры, контролируют правильность выполнения задания, ответа каждым учеником группы. После выполнения заданий всеми группами, учитель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста учащиеся выполняют **индивидуально**, самостоятельно. Учитель, дает разным ученикам разные по сложности задания. Оценка же ставится **одна** на всю группу. Поэтому каждый ученик заинтересован в лучшем собственном результате, чтобы не подвести группу. Но это ему по силам, так как задания даются с учетом его уровня подготовки. Таким образом, стараясь выполнить **свои** задания, ученик как бы соревнуется **сам с собой**, т.е. со своим ранее достигнутым результатом. Разновидностью индивидуально-групповой работы может служить, например, Индивидуальная работа в команде. Учащиеся получают **индивидуальное** задание по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются в собственном темпе. В принципе разные команды могут работать над разными заданиями. Члены команды помогают друг другу при выполнении своих индивидуальных заданий, отмечая в специальном журнале успехи и продвижение каждого члена команды. Итоговые тесты проводятся также индивидуально, вне группы и оцениваются самими учениками (специально выделенными в группе оценщиками). Каждую неделю учитель отмечает количество тем, заданий по программе и планам уроков, выполненных каждой командой, успешность их выполнения в классе и дома (домашние задания), особо отмечая наиболее выдающиеся успехи групп. Поскольку учащиеся самостоятельно следят за успешностью усвоения нового материала каждым учеником группы, у учителя высвобождается время на индивидуальную работу с отдельными группами или учениками, нуждающимися в его помощи. Такая работа особенно хороша для уроков математики. Разновидностью такой организации групповой деятельности является командно-игровая деятельность. Учитель также, как и в предыдущем случае объясняет новый материал, организует групповую работу для формирования ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются "турнирные столы" по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые со слабыми, сильные с сильными). Задания даются также дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде **одинаковое** количество баллов независимо от "планки" стола. Следовательно, опять же каждый ученик приносит столько баллов, сколько позволяют его способности.

5. Что такое метод "пилы"? Кем он был впервые разработан?

Метод "пилы"(Jigsaw) был разработан проф. Elliot Aronson в 1978 г. Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется "**встречей экспертов**". Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов и т.о. узнать всю биографию данного человека - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в

тетрадах, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся кривно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить **любого** ученика команды ответить на **любой** вопрос по данной теме.

6. Знаете ли Вы разновидность или модификацию метода "пилы"? Где она была разработана и в чем отличие от первоначального варианта?

В 1986 г. R. Slavin разработал модификацию этого метода - "Пила -2, который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работала над **одним** и тем же материалом (например, читала всю биографию). Но при этом каждый член группы получал тему, которую разрабатывал особенно тщательно и становился в ней экспертом. Встречи экспертов из разных групп оставались. В конце цикла все учащиеся проходили индивидуальный контрольный срез, который и оценивался. Результаты учащихся суммировались. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждалась.

Еще один подход к организации обучения в сотрудничестве – «Учимся вместе» разработан в университете штата Миннесота в 1987 году.

Класс (группа) разбивается на однородные (т.е. в каждой группе предусматриваются сильный, средний и слабый ученики) группы в 3-5 человек. Каждая группа получает **одно** задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает **весь класс (вся группа)**. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение **всего** материала. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого члена группы для: выполнение общего задания (у каждого таким образом своя часть, свое подзадание); отслеживание, мониторинг активности каждого члена группы в решении общей задачи, культуры общения внутри группы. Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, академическую - достижение какой-то познавательной, творческой цели, а с другой, социальную или скорее, социально-психологическую - осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. И то, и другое одинаково значимо. Преподаватель также обязательно отслеживает не только успешность выполнения академического задания группами учащихся, но и способ их общения между собой, способ оказания необходимой помощи друг другу.

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по рассмотренному методу становится как бы исходной, элементарной частицей коллективной самостоятельной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива, так как каждый учащийся пользуется результатами как групповой самостоятельной работы, так и коллективной, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым заданием/проектом/проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями всей группы.

РАБОТА В ГРУППАХ - ПАМЯТКА для преподавателя

1. Попробуйте при подготовке к очередному уроку по своему предмету выделить одно-два задания, требующие после Вашего обычного объяснения определенных действий со стороны студентов для усвоения нового материала (выполнение упражнений, чтение текста, ответы на вопросы по прочитанному и прослушанному тексту, решение задач и т.д.). Вы можете ориентировать это задание в зависимости от поставленной Вами цели, либо на

- проверку понимания, осмысления нового материала, либо на проверку его усвоения, закрепления. Но задание должно быть **одно** на группу.
2. Попробуйте разбить учебную группу (заранее, при подготовке к уроку) на группы в два-три человека (поначалу группы не должны быть большими). В каждой группе должны быть сильный, средний и слабый студент, юноши и девушки. Предоставьте возможность студентам самим определить роль каждого для выполнения задания, а также не забудьте напомнить им, что они должны предусмотреть и такие роли, как: организатор активной деятельности каждого студента (т.е. тот, кто следит за активностью в группе). Если задание предусматривает ответы на вопросы по новому материалу, попробуйте сформулировать по два-три вопроса каждому студенту группы, причем наиболее сложные вопросы адресуйте сильному студенту, пусть он первым ответит группе на эти вопросы. Один из двух оставшихся членов группы должен найти подтверждение (или опровержение) ответам первого студента в тексте (учебника, справочного материала, пр.), третий студент должен, например, эти ответы зафиксировать (записать) или найти в тексте, придумать примеры, подтверждающие высказанную мысль или, напротив, опровергающие ее. Далее студенты по кругу меняются ролями. Таким образом, они совместно должны дать ответы на все вопросы и от своей группы представить их для обсуждения всей учебной группой. Заранее наметьте, кто из трех студентов будет докладчиком (это необязательно должен быть сильный студент, остальные должны в любой момент дать соответствующие аргументы в подтверждение ответов первого студента, дополнить его выступление).
 3. Оценка ставится одна на всю группу.
 4. Не забудьте спросить студента, которому заранее поручена роль контролирующего, насколько активно каждый студент группы принимал участие в работе, как партнеры помогали друг другу.
 5. Чтобы избежать неудобных разговоров о подборе групп, постарайтесь объяснить студентам, что в течение года каждый из них будет иметь возможность поработать в различных группах практически со всеми. Прежде, чем группы приступят к самостоятельной работе, не забудьте сказать, что Вы рассчитываете на их ответственность за каждого из партнеров, чтобы каждый из участников группы хорошо усвоил материал. Только в этом случае они могут рассчитывать на высший балл.
 6. Интегрируйте работу в группах в свой обычный урок самыми разнообразными способами: дайте им возможность спрашивать новый (или заданный на дом урок) в парах прежде, чем Вы дадите индивидуальные задания. Или потренироваться (опять же в парах или тройках) прежде, чем давать контрольную работу или тест. В каких-то случаях наоборот, пусть сначала выполнят индивидуальные задания, а затем выполняют совместное задание, которое и будет оцениваться. Четко сообщайте в начале урока и перед работой в группах цель, причем не только познавательную, но и социальную (я надеюсь, что каждый из вас внесет собственный вклад в общее дело, свои идеи, будет внимательно выслушивать партнеров, четко следя за тем, чтобы у всех были равные возможности на участие в работе, чтобы каждый участник группы понимал, что он делает и как следует выполнять задание).
 7. Вы должны на протяжении всей работы следить за активностью студентов и помогать любой группе, если Ваша помощь потребуется. При этом не забудьте всегда оставаться доброжелательным, говорить тихо, приучая и учащихся во время групповой работы вести обсуждения тихими голосами.

Занятие 3

Тема: «Педагогика сотрудничества»

Обучение в малых группах

Основные задачи:

1. Ознакомиться с отличием обычного группового обучения от обучения в малых группах по технологии сотрудничества.
2. Узнать, что такое "базовая группа".
3. Познакомится с методикой организации урока, на котором предусматривается использовать технологию сотрудничества.

1. Какие главные отличия группового традиционного обучения, других видов группового обучения от обучения в малых группах по технологии сотрудничества?

Существует три отличия работы в малых группах, организуемой по технологии сотрудничества от других форм работы в группах:

- взаимозависимость членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих однокурсников.
- способы общения между членами группы, основанные на взаимоуважении, взаимопомощи, заинтересованности в успехе каждого и всей группы в целом.
- общая оценка работы группы (в любом виде, отражающем поощрение деятельности учащихся) складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы. После совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса "**как**" ученики (студенты) работали, помогая друг другу; они обсуждают свое поведение, что удалось и намечают пути совершенствования своего сотрудничества.

2. Каким образом участники малых групп взаимосвязаны между собой в процессе совместной деятельности?

Существует три типа взаимозависимости участников совместного обучения:

- зависимость от **единой цели**, которая осознается учащимися и которую они могут достичь **только** совместными усилиями;
- зависимость от **источников информации**, когда каждый ученик группы владеет только частью общей информации или источника информации, которая необходима для решения поставленной **общей** задачи; каждый должен внести **свой** вклад в решение общей задачи. Данная зависимость может быть на уровне разделения труда, ролевых функций, учебного материала (инструментов, оборудования), разделенного между учениками группы (например, одни ножницы, один лист бумаги, одни краски и т.д.);
- зависимость от **формы поощрения**. Каждый ученик (студент) получает **одинаковую** оценку за работу. Либо **все** поощряются **одинаково** либо **не поощряются** никак.

3. Каким образом достигается взаимозависимость участников малых групп:

Взаимозависимости студентов в группе можно добиться различными способами: через постановку **единой цели, задачи**; через **зависимость от источников информации**, которые им предоставляются или которые они находят самостоятельно по сформулированной цели; через **систему поощрений**.

Каким образом это достигается?

по целям –

Цели:

единый результат от всей группы (в виде одного сочинения, рисунка, задачи, модели);
подпись каждого члена группы под каждой сдаваемой работой от группы (**проверено**);

таблица успехов каждого члена группы по каждой теме (в описательной форме с указанием, что требует дополнительной практики);

каждый член группы заполняет собственный рабочий лист, любую работу, но учитель берет для анализа **один/одна** от группы на свой выбор, исправляет ошибки, оценивает.

по источникам информации –

Источники информации:

материалы по типу "пила": каждый член группы имеет на руках только свою часть материала, задания, который он должен выполнить **индивидуально, самостоятельно;**

письменное задание, в котором каждый ученик должен предложить свое решение;

распределение ролей;

ограничение материала.

по выражению поощрения –

Поощрения:

балльная оценка;

похвала учителя;

поощрение группы путем:

- выделения дополнительного времени для чтения;
- предоставления свободного времени;
- определенной атрибутикой;

запись индивидуальных и групповых достижений в специальный журнал.

4. Каким образом достигается индивидуальная ответственность всех участников группового обучения?

Учащиеся в малых группах при работе по технологии сотрудничества должны иметь **индивидуальную ответственность** за общий результат. **Каждый** студент группы должен овладеть всем материалом или выполнить все задание.

Для этого можно:

- выделить одного из участников группы и попросить его рассказать об общем замысле решения задания, плана сочинения и т.д.;
- распределить учебный материал, виды деятельности между студентами по типу "пила";
- дать студентам четко понять, что оценку, которую получает группа является как бы исходной, ее можно улучшить, если каждый ученик группы сможет что-то добавить к сказанному, сделанному, пр.;
- выбрать по одному студенту из каждой группы и предложить им небольшую контрольную, тест.

5. Что такое "базовая группа" и в каких случаях она используется?

Базовыми называют более или менее **постоянные** группы, в которых ребята сработались и научились помогать друг другу, активно общаясь. Таким базовым группам можно предусматривать и домашние задания общими усилиями с учетом вклада каждого в общее задание. Это, разумеется, не значит, что эти ребята всегда во всех случаях должны работать как единая бригада. Общая система обучения предполагает и индивидуальную, самостоятельную работу и работу в разных группах, в том числе и объединенных и т.д., особенно, когда речь идет о работе над проектом. Тогда численность и состав групп диктуется другими факторами.

Базовые группы хороши для усвоения нового материала, выполнения домашнего задания, подготовке к контрольным работам и тестам, пр. Такие базовые группы помогают ребятам ближе сдружиться и перенести свои навыки сотрудничества не только учебную деятельность, но и на другие отношения.

6. С чего же следует начинать при разработке урока, на котором вы решили использовать обучение в сотрудничестве?

Прежде всего необходимо определиться с учебно-воспитательной задачей 1-го урока. Важно, чтобы ученики также полностью осознавали поставленную вами **задачу**.

7. Можно ли сразу браться за формирование новых навыков и умений, усвоение нового материала?

Постарайтесь на первом уроке ограничиться теми умениями, которыми ваши ученики уже владеют.

8. Как определить объем материала, который планируется для усвоения осмысления с помощью данной технологии?

При определении объема материала, который вы предназначаете для работы в группах, важно иметь в виду, что при работе в группах сотрудничества учащиеся успевают реально выполнить значительно **меньше** заданий, чем индивидуально, потому что им потребуется определенное время чтобы:

- убедиться, что все в группе поняли задание;
- договориться о способах выполнения задания;
- дать каждому члену группы возможность завершить его часть работы;
- сравнить мнения всех и договориться об общем решении и соответственно ответе.

9. Как следует формулировать задания (на группу, отдельным ученикам (студентам), всей группе)?

Вам предстоит заранее (при подготовке урока) в соответствии с поставленными вами целями и задачами определить задания студентам в группах (каждой группы и по возможности каждого участника группы). Это задание (если оно планируется, например, для всей группы) нужно разделить на части (по группам) и сформулировать их наиболее понятным для ребят языком.

Формулировки должны быть предельно лаконичными и четкими для группы и для каждого студента. Внутри группы студенты могут распределить задания самостоятельно между собой, но эти задания должны быть также сформулированы. **При этом следует иметь в виду**, что задания для групп могут быть **аналогичными** или **разными**. Если это одно задание для всех групп, его также можно вынести на доску. Если это разные задания их следует четко записать на отдельных листочках и раздать по группам. Тоже касается и ролей для членов группы. Если эти роли идентичны, они записываются на доске.

10. Можно ли данную технологию интегрировать в традиционный урок? Как это сделать?

Работа в сотрудничестве - лишь компонент урока и компонент системы обучения, в которой есть место и другим видам работы, методам и средствам. Поэтому, определившись предварительно со временем, которое необходимо на успешное завершение задания в сотрудничестве, можно переходить к планированию **всего** урока.

11. Как оценивается студентов в группах?

Все студенты группы получают **одинаковое** поощрение или не получают **никакого**. Все группы открыты для получения поощрения, поэтому не следует из этого делать какое-либо соревнование. Использование поощрения не стимулирует сотрудничество, если приходится бороться за ограниченное число **призов** (похвал, поощрений, пр.).

Если группа не заслужила Вашего поощрения не следует это подчеркивать каким-либо образом, чтобы не вызвать огорчения ссоры, слез, пр. Просто предоставьте в самой

благожелательной манере возможность дополнительной практики по данному конкретно вопросу (возможно, в качестве домашнего задания, а затем найдите возможность оценить усилия группы и достигнутый результат. Помните, что допускаяемые ошибки - это всего лишь сигнал о том, что что-то не понято (а это Ваше мастерство), недостаточно практики (следовательно, надо ее предоставить в нужном объеме).

Очень важно также помнить, что поощрению подлежат не только академические успехи при работе в сотрудничестве, но также и психологические аспекты **общения**.

Занятие 4.

Тема: «Педагогика сотрудничества»

Метод проектов - (зан.1)

Основные задачи:

1. Дать историческую справку о возникновении метода проектов.
2. Раскрыть сущность современной трактовки метода проектов, ознакомить с основными принципами данного метода.
3. Ответить на вопрос, что может служить тематикой проектов.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 20-е годы нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж.Дьюи, а также его учеником В.Х.Килпатриком.

Дж.Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать учащимся (студентам) их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Но для чего, когда? Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ученика, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Где, каким образом? Учитель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Вся проблема, таким образом, приобретает **контуры проектной деятельности**. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней - **стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний**. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическим соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т.Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно и постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден, и с тех пор в России больше не предпринималось сколько-нибудь

серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж.Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е. если это теоретическая проблема, то должно быть конкретное ее решение, если практическая, то конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов, групповым обучением - показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающие, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Основные требования к использованию метода проектов.

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий);
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола", статистических методов, творческих отчетов, просмотров).

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других, выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету,

естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В-третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

Типология проектов

1. Почему педагоги мира обращаются к технологиям сотрудничества и проектов?

Метод проектов, обучение в сотрудничестве находят все большее распространение в системах образования разных стран мира по разным причинам. Главные среди них, видимо, следующие:

- необходимость не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, пр.);
- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;
- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.
- Если выпускник школы приобретает указанные выше навыки и умения, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах.

2. По каким основным признакам можно типологизировать проекты?

Основные признаки для типологизации проектов могут быть:

- доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево - игровой, ознакомительно - ориентировочный, пр.;
- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);
- характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира);
- количество участников проекта;
- продолжительность проекта.

3. Какие типы проектов можно выделить по доминирующему в нем методу? В чем их специфика?

В соответствии с первым признаком можно наметить следующие типы проектов:

исследовательские

Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов;

творческие

Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.);

приключенческие, игровые

В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания

- проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта;
- **информационные проекты**
Этот тип проектов направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты также, как и исследовательские требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.
 - **практико-ориентированные**
Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.) Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта.
4. **Назовите типы и примеры проектов по характеру контактов.**
Что касается характера контактов, то проекты могут быть:
- **внутренними или региональными**
(т.е. в пределах одной страны);
 - **международными**
(участники проекта являются представителями разных стран).
5. **Какие типы проектов можно выделить по количеству участников?**
По количеству участников проектов, можно выделить проекты:
- **индивидуальные**
(выполняемые самостоятельно одним учеником);
 - **личностные**
(между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах) ;
 - **парные**
(между парами участников);
 - **групповые**
(между группами участников).
6. **Какие типы проектов можно выделить по времени проведения проекта?**
И, наконец, по продолжительности проведения проекты могут быть:
- **краткосрочными**
(для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы). Такие небольшие проекты могут быть разработаны на одном - двух уроках;
 - **средней продолжительности**
(от недели до месяца);
 - **долгосрочные**
(от месяца до нескольких месяцев).

Подготовительный этап работы над проектом.

Задача:

1. Определить, чему должны научиться учащиеся в результате работы над данным проектом.
2. Познакомиться с некоторыми возможными способами презентации ситуаций для осмысления проблемы исследования.
 - Выявление и формулировка общей проблемы
 - Выявление частной проблемы (подпроблемы, иерархии подпроблем) для определенной исследовательской задачи с учетом возрастных особенностей и развития детей
 - Презентация ситуаций для выявления проблемы
 - Формулировка проблемы
 - Формулировка гипотез
 - Методы сбора и обработки данных в подтверждение выдвинутых гипотез
 - Сбор данных
 - Обсуждение полученных данных
 - Проверка гипотез
 - Формулировка понятий, обобщений, выводов
 - Применение заключений, выводов

Занятие 5

Тема: «Педагогика сотрудничества»

Метод проектов - (зан.2)

Основные задачи:

1. Познакомиться с понятием «телекоммуникации»
2. Рассмотреть отличие телекоммуникационного проекта от обычного проекта, выполняемого в аудитории
3. Выяснить, что требуется от преподавателя, чтобы организовать телекоммуникационный проект. Какими умениями он должен обладать?

1. Что такое компьютерные телекоммуникации и что они дают при использовании метода проектов?

Телекоммуникации - передача информации на расстояние электронными средствами. Компьютерные телекоммуникации - передача информации с одного компьютера на любой другой в любой точке земного шара. Компьютерные телекоммуникации позволяют учащимся и учителям из разных стран мира общаться друг с другом. Как показала международная практика и многочисленные эксперименты, наиболее эффективной оказалась организация совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран. Основной формой организации учебной деятельности учащихся в сети стал учебный телекоммуникационный проект.

1. Что такое телекоммуникационный проект и в чем его специфика?

Прежде всего это совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель - исследование какой-то проблемы, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Специфика телекоммуникационных проектов заключается прежде всего в том, что они по самой своей сути всегда межпредметны. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Но в телекоммуникационном проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знания, предполагающая не только знание собственно предмета исследуемой проблемы, но и знания особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения.

2. В каких случаях используют телекоммуникационные проекты в отличие от обычных?

Тематика и содержание телекоммуникационных проектов должны быть такими, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения свойств компьютерных телекоммуникаций. Далеко не любые проекты, как бы интересны и практически значимы они ни казались, могут соответствовать характеру телекоммуникационных проектов. Телекоммуникационные проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:

- предусматриваются множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за тем или иным природным, физическим, социальным, пр., явлением, требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы;
- предусматривается сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или имеющих место в различных местностях для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений, пр.,
- предусматривается сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций решения, т.е. для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы;
- предлагается совместное творческое создание, разработка какой-то темы, будь то чисто практическая работа (выведение нового сорта растения в разных климатических зонах) или творческая работа (создание журнала, газеты, пьесы, книги, музыкального произведения, предложений по совершенствованию учебного курса, спортивных, культурных совместных мероприятий, народных праздников и т.д. и т.п.);
- предполагается провести увлекательные приключенческие совместные компьютерные игры, состязания.

3. На что следует обратить внимание учителю, начинающему использовать в своей практике метод проектов и телекоммуникации?

Учителю важно помнить, что:

- телекоммуникационные проекты, как и проекты любого вида, могут быть эффективны только в контексте общей концепции обучения и воспитания. Они предполагают отход от авторитарных методов обучения, с одной стороны, но с другой, предусматривают хорошо продуманное и концептуально обоснованное сочетание с многообразием методов, форм и средств обучения. Это всего лишь компонент системы образования, а не сама система;
- организация телекоммуникационных проектов требует специальной и достаточно тщательной подготовки как учителей, так и учащихся.

4. Что необходимо при этом уметь учителю?

Чтобы успешно использовать метод проектов и компьютерные телекоммуникации в своей практике учителю необходимо:

- уметь увидеть и отобрать наиболее интересные и практически значимые темы проектов;
- владеть всем арсеналом исследовательских, поисковых методов, умение организовать исследовательскую самостоятельную работу учащихся;
- переориентировать весь учебно-воспитательный процесс по своему предмету на приоритет разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет индивидуальных, парных, групповых видов самостоятельной деятельности исследовательского, поискового, творческого планов. Это вовсе не означает, что следует полностью отказаться от традиционных видов работ, объяснительно-иллюстративного и репродуктивных методов, классно-урочной системы, коллективных, фронтальных форм работы. Речь идет о приоритетах, о смещении акцентов.

- владеть искусством коммуникации, которое предусматривает умение организовать и вести дискуссии, не навязывая свою точку зрения, не давя на аудиторию своим авторитетом; способностью генерировать новые идеи, направить учащихся на поиск путей решения поставленных проблем; уметь устанавливать и поддерживать в группе проекта устойчивый, положительный эмоциональный настрой;
- если речь идет о международном проекте - практически владеть языком партнера, иметь достаточную осведомленность о культуре и традициях народа, государственном и политическом устройстве страны, ее истории;
- владеть компьютерной грамотностью (текстовым редактором, телекоммуникационной технологией, использованием базой данных, принтером);
- наконец, уметь интегрировать знания из различных областей для решения проблематики выбранных проектов.

5. Какими общеучебными умениями необходимо обладать студенту?

От студентов требуется:

- знание и владение основными исследовательскими методами (анализ литературы, поиск источников информации, сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем, выдвижение гипотез, методов их решения);
- владение компьютерной грамотностью, что предполагает:
 - ✓ умение вводить и редактировать информацию (текстовую, графическую), пользоваться компьютерной телекоммуникационной технологией, обрабатывать получаемые количественные данные с помощью программ электронных таблиц, пользование базами данных, распечатку информации на принтере;
 - ✓ владение коммуникативными навыками;
 - ✓ умение самостоятельно интегрировать ранее полученные знания по разным учебным предметам для решения познавательных задач, содержащихся в телекоммуникационном проекте;
 - ✓ в случае международного проекта - практическое владение языком партнера.

В области компьютерной телекоммуникационной технологии ученик должен уметь:

- войти в сеть (электронную почту);
- составить и отправить по сети письмо;
- "перекачать" информацию из сети на жесткий или гибкий диск и наоборот, с жесткого или гибкого диска - в сеть;
- структурировать полученные письма в специальной директории;
- работать в системах DOS и WINDOWS, пользуясь редакторами WORD разной модификации;
- входить в электронные конференции, размещать там собственную информацию и читать, "перекачивать" имеющуюся в различных конференциях информацию;
- входить в IP канал;
- пользоваться удаленными базами данных;
- пользоваться гофером, телнетом, IRC, другими услугами Интернета.

Эти умения можно дополнить "правилами хорошего тона" при работе над проектом вообще, в сети в особенности:

- доброжелательность при всех обстоятельствах;
- обязательность в выполнении всех заданий в оговоренные сроки;
- взаимопомощь в работе;

- тщательность и добросовестность в выполнении работы, особенно, если она носит характер научного исследования; полнейшее равноправие и свобода в выражении мыслей, идей.

Занятие 6

Тема: «Активные образовательные технологии»

Технология «Портфолио»

Основные задачи: Знакомство с образовательной технологией «Портфолио» и возможностями ее применения в обучении

1. Образовательная технология «Портфолио» и возможность ее применения в обучении.

Термин «portfolio» был заимствован педагогикой из политики и бизнеса.

Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и аутентичного (верного, правильного) оценивания индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период его обучения.

Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной.

Портфолио нечто большее, чем просто папка ученических работ; это – заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения ученика в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности.

Педагогическая идея портфолио предполагает:

- смещение акцента с недостатков знаний и умений учащихся, на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- доминирование самооценки по отношению к внешней оценке.

Технология «Портфолио» помогает решить следующие **педагогические задачи**:

- поддерживать высокую учебную мотивацию учащихся;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся, формировать адекватную самооценку;
- содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения;
- создавать предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников.

В зависимости от конкретных целей обучения выбирается тип портфолио:

- портфолио документов;
- портфолио достижений;
- рефлексивный портфолио;

кроме того, возможны комбинированные варианты, соответствующие поставленной цели.

Для придания портфолио упорядоченности и удобства при пользовании заинтересованными лицами: учителями, родителями, одноклассниками (однокурсниками), администрацией и др. портфолио должен включать три обязательных элемента:

- Сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа.
- Содержание портфолио с перечислением его основных элементов.
- Самоанализ и прогноз или план на будущее.

Создание единых европейских образцов портфолио, например «Европейский языковой портфолио», принятый советом Европы, соответствует основным направлениям Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2004 году.

Таким образом, портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены, и может в перспективе стать реальной альтернативой традиционным формам оценивания.

2. Метод «Портфолио»

Как уже было сказано, портфолио – это набор работ учащихся, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину. Портфолио может включать набор оценочных листов, листов наблюдений, фрагментов дневников, «бортовых журналов», видеофрагменты, проекты и планы выступлений. Портфолио – нечто большее, чем просто папка ученических работ; это – спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащихся.

Многие исследователи-практики рекомендуют использовать портфолио, поскольку они могут быть полезны:

- как инструменты (средства), используемые при обсуждении результатов обучения с одноклассниками, учителями и родителями;
- как возможность для рефлексии учащимися собственной работы;
- для подготовки и обоснования целей будущей работы;
- как документ, в котором отражено развитие ученика, его системы отношений и результаты его самовыражения;
- как демонстрация стилей обучения, свойственных учащемуся, сторон его интеллекта и особенностей его культуры;
- как возможность самостоятельно определить темы для портфолио;
- как возможность рефлексии собственных изменений;
- как возможность для учащихся самим установить связи между предыдущим и новым знаниями.

Метод портфолио представляет собой своего рода объективированную рефлексивную рефлексию. Этот набор материалов побуждает учащегося к размышлению над своим развитием и является своеобразным результатом его труда в течение некоторого времени. Благодаря портфолио формируются такие качества критического мыслителя, как рефлексивность, умение обосновывать свой выбор и умение продуктивно работать с информацией.

Оценка по методу портфолио.

Метод портфолио работает тогда, когда он органично включен в образовательный процесс. Если вы составляете с учащимися тематический портфолио, к сочинению (подготавливая их или к выступлению на конкурсе и т.д.), то учащийся принимает его: «Все ясно: я собираю материалы, помогающие мне для достижения желаемого результата!». Если же портфолио «вырван» из общего процесса обучения, не связан с целями, понятными для учащегося, тогда он может стать дополнительной нагрузкой и обузой. Итак, если учащийся поймет, *зачем* ему это надо, тогда и вопрос с оцениванием будет легче решить.

Один из вариантов оценивания портфолио – это рейтингово-накопительная система. Каждый из блоков, включенных в портфолио, оценивается на определенное количество баллов (как правило, это определяет педагог, но это может быть и предметом обсуждения с учащимися). Чем сложнее работа, чем она больше связана с государственной аттестацией, тем она выше оценивается. Суммарное число баллов переводится в пятибалльную систему и, таким образом, мы находим компромиссный вариант для оценки портфолио.

Например, если количество баллов может варьироваться от 0 до 150, то те, кто набирают от 130 до 150 получают 5 баллов; 90–130 – 4 балла. А остальным предлагается ограничиться обычными формами контроля, то есть, дополнительной оценки за портфолио они не получают. Но, опять же, это одна лишь из стратегий оценивания. Вы можете заранее предложить критерии оценивания каждой работы в отдельности или ограничиться качественной оценкой, не переходя к формальным моментам. Окончательное решение – за вами.

Подготовка к внедрению портфолио в образовательный процесс.

Процесс предлагает, чтобы учащиеся в начале каждого учебного года ставили перед собой ряд целей, чтобы на их основе составлять свои портфолио. Но, перед тем, как «запускать» этот метод, К.Берк предлагает педагогу ответить на ряд вопросов:

1. Каковы цели использования портфолио?
2. Из каких компонентов он будет состоять?
3. Какие специфические компоненты должны быть включены в портфолио?
4. Каким образом будет происходить процесс оценки?
5. Как будет выглядеть портфолио?
6. Как будет происходить его обсуждение?

Задания.

Планирование портфолио.

Посмотрите еще раз все вопросы, перечисленные в тексте. Определите способы применения системы портфолио среди своих учеников и читателей.

А. Каковы основные цели портфолио?

1. _____
2. _____
3. _____

Б. Каким образом вы будете выбирать компоненты портфолио?

1. _____
2. _____
3. _____

В. Какие специфические компоненты вы собираетесь включить в портфолио?

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ | 7. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ | 8. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ | 9. _____ |

Г. Как вы будете оценивать портфолио?

Д. Как Вы будете организовывать работу с портфолио в течение учебного периода?

Е. Как Вы будете проводить портфолио-конференции?

Занятие 7

Тема: «Активные образовательные технологии»

Критическое мышление - (зан.1)

Основные задачи: Знакомство с образовательной технологией «Критическое мышление» и возможностями ее применения в учебном процессе

1. Общие положения.

От Канзаса до Казахстана, от Мичигана до Македонии школьные учителя и университетские профессора стремятся привить своим ученикам способность мыслить критически. Мы знаем, что критическое мышление - это что-то заведомо хорошее, некий навык, который позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем. Но все-таки что такое критическое мышление?

Дать определение этого термина весьма непросто: слишком много различных параметров - умений, видов деятельности, ценностей - он в себя включает. Так о чем мы, собственно, говорим, когда произносим: **критическое мышление?**

В литературе встречается много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Между тем явление это должно быть одинаково понятно всем - от учительницы начальных классов до преподавателя университета, представителям самых различных этносов и культур, поэтому его определение должно быть достаточно гибким.

Прежде чем переходить к определению термина, рассмотрим некоторые виды умственной деятельности, которые критическим мышлением назвать нельзя. Думаю, придется согласиться с тем, что простое запоминание не есть критическое мышление. Запоминание - важнейшая мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс, но от критического мышления оно кардинальным образом отличается. Многие школьные учителя по старинке ценят память превыше всякого мышления и проверяют на контрольных и экзаменах исключительно объем памяти учащихся, но мы, сторонники критического мышления, все же ориентируемся на более сложные виды умственной деятельности.

Другой вид «некритического» мышления, без которого тоже не может быть учебного процесса, связан с пониманием сложных идей. На уроках биологии и математики, истории и литературы ученикам приходится иногда, как следует поработать головой, чтобы понять, что говорит учитель или что написано в учебнике. Понимание - сложная мыслительная операция, особенно если материал не из легких.

Некоторые учителя считают, что истинное понимание всегда подразумевает критическое мышление, поскольку ученик переводит чужие идеи на доступный для себя язык и мыслительный уровень. Тем не менее, когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на первом этапе пассивности лишь воспринимаем то, что создал до нас кто-то другой. А критическое мышление происходит, когда новые, уже понятные идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются. Запоминание же фактов и понимание идей являются необходимыми предварительными условиями для критического мышления, однако сами они даже в своей совокупности критического мышления не составляют.

Третий вид мышления, к которому не подходит определение «критическое», - это творческое, или интуитивное, мышление. Мозг спортсмена, художника, музыканта тоже проделывает сложнейшую работу, однако сами они - если, конечно, речь не идет о новичках - этого даже не замечают. Как правило, такого рода мыслительные процессы остаются неосознанными.

Как же в таком случае определить критическое мышление?

Во-первых, критическое мышление есть мышление **самостоятельное**. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы. **Самостоятельность** есть первая и, возможно, **важнейшая характеристика критического мышления**.

Во-вторых, **информация** является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить

критически. Как иногда говорят» «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» - фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. И преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: мы учим своих подопечных воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти самые разнообразные сведения. Обучение критическому мышлению - это лишь часть многогранной работы преподавателя.

Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно (все, у кого есть дети, прекрасно это знают). В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с **постановки вопросов** и уяснения **проблем**, которые нужно решить. Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое - и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность - и нам уже хочется проникнуть внутрь. Любопытство есть неотъемлемое свойство всего живого. Мы с вами больше привыкли наблюдать это свойство у малышей, чем у старшеклассников и студентов, - увы, зачастую, таково воздействие школьного образования на детские умы. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем».

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной **аргументации**. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще всё, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации - утверждением, доводами и доказательствами — лежит элемент четвертый: основание. Основание - это некая общая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории, которая дает обоснование всей аргументации.

Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных - контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию. Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнения большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к понятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

И, наконец, **в-пятых**, критическое мышление есть мышление **социальное**. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими.

Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удается значительно

приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты. Любая педагогическая деятельность в итоге направлена на построение идеального общества, и в этом смысле даже один школьный класс, обученный основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

Все пять пунктов этого определения критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них является, как мне кажется, письменная работа - как для учителей, так и для учащихся. На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письмо - трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса. Естественно, что, давая письменное задание, учитель прибавляет хлопот и себе самому. Однако многие педагоги, понимая важность письма, все же добровольно идут на увеличение своей, нагрузки. В ходе работы, - которая может включать в себя мозговую атаку, собственно написание, доработку, редактирование и «публикацию», то есть обнародование получившегося текста, — учитель может обучать своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Письмо - наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Занятие 8

Тема: «Активные образовательные технологии»

Критическое мышление - (зан.2)

Открытые образовательные технологии – новое явление и новый термин. Говоря простым языком, открытое образование обозначает один из путей организации образовательного процесса в современных условиях.

1. Одной из технологий открытого образования является «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

Базовая модель технологии «Критическое мышление»

1. ВЫЗОВ

- актуализация и обобщение имеющихся у учащегося знаний по данной теме;
- пробуждение интереса к изучаемой теме;
- обнаружение и осознание недостаточности наличных знаний;
- побуждение ученика к активной деятельности.

Значение стадии вызова:

1) Происходит вызов того, что учащийся знает о данной теме. Это заставляет его анализировать собственные знания и начинать думать о той теме, которую им предстоит разбирать. Через эту стадию учащийся определяет уровень собственных знаний (формирует собственный запрос на получение информации). Это важно, так как знание становится прочным только тогда, когда оно увязывается с уже известным.

2) Происходит активизация обучаемого. Учение – активная деятельность. Участие становится активным, когда учащийся целенаправленно думает, выражая свои мысли собственными словами.

3) Вызывается интерес и определяется личная цель рассмотрения данной темы. Целенаправленная учеба более эффективна, чем нецеленаправленная. Цели, выбранные самостоятельно более сильны, чем цели, поставленные преподавателем.

2. ОСМЫСЛЕНИЕ

- активное получение новой информации;

- осмысление новой информации;
- соотнесение новой информации с собственными знаниями;
- отслеживание процесса познания и собственного понимания.

Значение стадии осмысления:

- 1) Главная задача - поддержать активность, интерес и инерцию движения, созданную во время стадии вызова.
- 2) Важно поддержание усилий учащихся по отслеживанию собственного понимания. В этот момент учащиеся сознательно увязывают новое с уже известным.
- 3) На этой стадии осуществляются критический и сравнительный анализ и синтез.

3. РАЗМЫШЛЕНИЕ

- целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной информации;
- выработка собственного отношения к изучаемому материалу;
- выявление еще непознанного;
- анализ процесса изучения материала, собственных мыслительных операций;
- поиск тем и проблем для дальнейшей работы («новый вызов»).

4. РЕФЛЕКСИЯ

Значение стадии рефлексии:

- Происходит выведение знания на уровень понимания и применения.
- Идет рефлексия своего процесса учения.
- Для развития коммуникативных навыков крайне важен непосредственный живой обмен идеями.
- Выражение новой информации своими словами позволяет лучше понять и принять ее.

Технология является личностно-ориентированной и позволяет решать широкий спектр образовательных задач: обучающих, воспитательных и развивающих. В условиях динамично меняющегося мира очень важно помочь каждому человеку получить возможность включиться в межкультурное взаимодействие, сформировать базовые навыки человека открытого информационного пространства и научиться эти навыки применять.

2. Стратегия «Таблица-синтез»

Данная стратегия используется для развития рефлексивного восприятия информации. Она побуждает учащегося к диалогу с текстом, к критическому осмыслению его содержания. При первом восприятии текста заполняются первые две графы, а третья – при просмотре содержания первых двух. При чтении текста можно предложить ученикам читать в паре. Диалог, возникающий в процессе подобного парного чтения, может впоследствии перерасти в умение вести диалог с текстом.

Ключевые моменты текста (сообщения)	На чем остановилось внимание?	Почему именно на этом остановилось внимание именно у меня? (анализ)

Вывод:

Ход работы

1. Предложите учащимся прочесть текст, используя данную таблицу. Заполненная таблица может войти в портфолио учащегося и быть оценена отдельно. Пусть учащиеся прочтут текст, заполнив левую часть таблицы.

2. После обсуждения ключевых моментов текста попросите учащихся заполнить вторую и третью часть таблицы. Наверняка окажется, что у детей будут разные записи, разные мотивы, разные интерпретации. Это позволит выйти на обсуждение самых разных аспектов и уровней текста.

3. Предоставьте учащимся время для написания собственного вывода (небольшого эссе) по поводу текста.

Со временем учащиеся привыкнут не только читать, но читать *критически*, вести диалог с текстом, анализировать свое отношение к содержанию.

Занятие 9

Тема: «Активные образовательные технологии»

Критическое мышление - (зан.3)

1. Использование стратегий развития критического мышления в лекционных формах обучения.

Учебно-воспитательный процесс в колледже ориентирован прежде всего на профессиональное развитие личности, а не на то, чтобы «вложить» в нее как можно больше фактов. Обычно в защиту традиционной лекции приводят такой аргумент, что слишком большой объем лекционного материала невозможно дать иначе, как только зачитывая его. Но даже если взять за критерий эффективности количество записываемых студентами единиц информации, мы обнаруживаем, что и при подобном изложении «с голоса» далеко не вся информация остается в конспектах.

Несмотря на осознание многими педагогами неэффективности лекционной формы, до сих пор преобладает, как пишет М.И.Махмутов, «объяснительно-иллюстративный тип обучения, обеспечивающий усвоение системы знаний, но целенаправленно не развивающий в настоящее время творческих способностей студентов».

Традиционный подход предполагает следование следующей схеме. В лекционной форме студенты получают теоретические знания, готовые формулировки вытекающих из теории задач, готовые способы решения, а затем их знакомят с самими решениями. Активность студентов поощряется лишь в процессе восприятия новой информации, ее запоминания и актуализации при контроле. Действительно, студенту легче запомнить, чем понять.

В лекционном преподавании отсутствует элемент осознанного управления развитием учащихся, существует проблема обратной связи. Предполагается, что студент должен быть самостоятельным, но, по данным Мелешинной и Гарунова, «среди первокурсников 70% студентов не умеют самостоятельно работать».

Чтобы студент мог проявить свою самостоятельность в полной мере, его необходимо учить задавать вопросы, рассуждать, критически осмысливать информацию, работать с книгой и вести конспект. Хотя на самостоятельную работу отводится до 30% времени, реально самостоятельная деятельность не превышает 10%. Поэтому необходимо развивать характеристики самостоятельности и критического мышления, используя стратегии проведения лекций.

Для осознанного использования стратегий развития критического мышления в лекционных формах необходимо знать некоторые закономерности восприятия лекции студентами и динамики изменений их состояний во время работы.

- Начало восприятия (4-5 минут). Студенты «приживаются» к своему рабочему месту. В это время желательно максимально заинтересовать их темой занятия и совместно определить

последовательность работы. Многие студенты именно на основании этих пяти минут определяют для себя, какой уровень активности они будут проявлять в течение лекции.

- Оптимальная активность восприятия (25-30 минут). Основные блоки информации необходимо проработать именно на этом этапе. Основная его задача заключается в том, чтобы студенты самостоятельно определили направления в изучении темы.
- Фаза восприятия с усилением (10-15 минут). Последние минуты лекции необходимо посвятить занимательным творческим заданиям, подведению итогов лекции, обмену мнениями. Поэтому на последней стадии необходимо разнообразить материал и повысить интерес студентов. Если после перерыва планируется продолжение занятий, можно провести интеллектуальную разминку или игру.

Глобальная цель любой лекции - обучить умению гибко решать проблему, умению вести научный и практический поиск в решении конкретных задач. Поэтому при чтении лекций желательно придерживаться той методики, которая позволяла бы строить необходимые дедуктивные и индуктивные умозаключения. Студент должен уверовать в то, что в любой проблеме есть место поиску и любая проблема нуждается в развитии.

Для развития критического мышления в лекционной форме на уроках целесообразно использовать некоторые стратегии.

1. Стратегия «продвинутой» лекции.

Использование «продвинутой» лекции способствует развитию у студентов таких сторон критического мышления, как умение:

- самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе,
- выделять основные блоки в представляемой информации,
- одновременно рассматривать разнообразные взгляды на проблему,
- излагать сущность проблемы и делать выводы в письменной форме,
- сотрудничать в паре и использовать различные источники информации.

Схема использования «продвинутой» лекции включает в себя как этап подготовки к лекции, так и этап собственно работы со студентами.

Подготовка к лекции

1. Во время подготовки к лекции преподаватель делит ее на две части. Вторая часть несколько меньше первой.
2. Преподаватель готовит к каждой части по вопросу, на которые студенты могли бы дать несколько ответов. Эти ответы были бы предположениями, которые можно проверить.
3. Преподаватель формулирует тему заключительного небольшого сочинения, в работе над которым студенту понадобились бы знания лекции.
4. Все формулировки должны быть ясными и однозначными.

Проведение лекции

1. Преподаватель кратко (1-2 мин.) намечает общий план лекции: в виде двух-трех проблемных вопросов, на которых будет сосредоточено внимание.
2. Каждому студенту предлагается составить список вариантов ответов на вопрос к первой части. Эта работа занимает 3-5 минут.
3. Студенты в парах обмениваются результатами работы, обсуждают, выслушивают аргументы друг друга.
4. Некоторые пары делятся со всей группой результатами работы. Преподаватель фиксирует варианты ответов на доске.
5. Преподаватель совместно со студентами обобщает составленный список, «разносит» ответы по категориям.

6. После классификации ответов предлагается прослушать первую часть лекции, осуществляя следующую работу. Участники каждой пары, слушая лекцию, сверяют ее содержание со списком. Первый участник отмечает «+» совпавшие варианты с текстом лекции, а « - » противоречащие варианты. Второй участник отмечает те факты, детали, которые не вошли в составленный список.
 7. После того как первая часть лекции подошла к концу, преподаватель предлагает студентам обобщить результаты своего труда. Затем две-три пары делятся своими данными со всей аудиторией.
 8. Продолжается работа над второй частью лекции по тому же типу, что и над первой частью. Только студенты меняются ролями.
 9. На основании накопленного материала студенты индивидуально пишут заключительное мини-эссе, в котором отражается сущность лекции.
10. Иногда некоторые эссе зачитываются и обсуждаются.

Ограничения «продвинутой» лекции

- Данная стратегия оптимально подходит для материалов, где есть некий «сюжет», но ее использование малоэффективно при использовании обзорных теоретических материалов или текстов, описывающих закономерности.
- Если материал является фоном или объем материала слишком велик, данную стратегию лучше не использовать.
- Стратегию «продвинутой» лекции лучше не использовать на материале объемом меньше семи и больше пятнадцати страниц текста.

Достоинства «продвинутой» лекции

- «Продвинутая» лекция позволяет работать с большой группой студентов, активизируя каждого.
- Данная стратегия позволяет развивать мышление высокого порядка (анализ, синтез, оценивание).
- «Продвинутая» лекция позволяет использовать время с наибольшей продуктивностью.
- Данная стратегия способствует глубокому осмыслению изучаемого материала.
- «Продвинутая» лекция развивает письменную речь студента, что поможет ему при написании исследовательских работ.

Занятие 10

Тема: «Активные образовательные технологии»

Ситуационные задачи

Другое название **Анализ конкретных ситуаций (АКС), кейс-стади.**

Способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу (проблему) в определенной обстановке. Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последних всегда сформулировано условие (что дано) и требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче, как правило, таких параметров нет. Обучающемуся в ходе решения подобных задач необходимо прежде всего разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т.е. самостоятельно установить, что ему известно и что надо определить для принятия решения.

Итак, кейс – это описание реальной или вымышленной ситуации профессиональной деятельности, в которой отражены аспекты изучаемой темы или тематического блока. И задания (вопросы) в большей степени связаны с анализом и оценкой действий участников. Кейсы могут быть придуманы преподавателем, взяты из его (или не его) реальной практики, журналов, газет, других изданий. Часто делается кейс-ссылка: указать студентам соответствующее место в сети и попросить проанализировать ту ситуацию, которая описана там. Так достаточно часто поступают на американских дистанционных программах: пересылают студента на сайт какой-либо фирмы, просят посмотреть там определенную информацию, а затем ответить на вопросы или высказать свое мнение об увиденном.

Прочтя и проанализировав ситуацию, студенту нужно будет ответить на ряд вопросов. И эти вопросы независимо от того, откуда кейс взялся, нужно продумывать самому преподавателю. Очень важно, чтобы вопросы были тесно связаны с темой и теоретическими аспектами изучаемого материала, способствовали глубокому проникновению в суть ситуации и побуждали студента примерить эту ситуацию на себя.

Обычно для анализа кейса отводится не более 2-х дней.

Типичные критерии оценки кейса:

- Минимум 1,5 стандартных страниц текста;
- Своевременность представления (как указано в инструкции);
- Соответствие выводов теоретическому материалу (*с соответствующими ссылками на теоретический материал по данной теме*);
- Обоснованность и аргументированность своей точки зрения (*в том числе практическими примерами*).

Кейс-стади и деловые игры

Сегодня многие компании, принимая на работу специалистов, особенно молодых, хотят быть уверены в том, что они берут именно того человека, которого искали. Для этого они разрабатывают различные методы и технологии отбора. В некоторых компаниях кандидату могут предложить пройти разные интервью с ее представителями, в других - решить несколько кейсов. Суть таких кейсов заключается в том, что во время интервью кандидата просят решить одну или несколько не очень больших задач, непосредственно связанных с вашей будущей деятельностью. Как готовить студентов к подобным ситуациям?

Кейс - это описание конкретной бизнес-ситуации, взятой из реальной жизни, где вам необходимо предложить варианты действия. Обычно работа с кейсами включает в себя знакомство с условиями, решение и презентацию. Над кейсами работают как индивидуально, так и в группе. В ходе наблюдения за работой группы ведущий и наблюдатели постоянно фиксируют информацию на бланках, также могут применяться технические средства записи: аудио- и видеоаппаратура, вас об этом обязательно должны предупредить заранее и попросить согласия на запись.

Рекомендации кандидату

1. При групповой работе постарайтесь не замечать людей, которые будут в течение всей работы наблюдать за вами. Максимальное их количество должно быть равно количеству человек в группе. Работайте на результат!

2. Будьте активны, проявляйте себя. Невозможно увидеть какой вы, если вы тщательно все скрываете, вряд ли по молчаливому киванию люди поймут вашу точку зрения. Не стесняйтесь выражать свою позицию, но не будьте слишком напористы и агрессивны.

3. Старайтесь не реагировать на критику болезненно. Четко объясняйте свое мнение. Аргументируйте свою точку зрения и отстаивайте ее. Но не стремитесь ее доказывать во что бы то ни стало, только потому, что она ваша.

4. Не забывайте о времени. Срок выполнения каждого задания ограничен. Старайтесь рационально распределять свои ресурсы.

5. Покажите, что вы способны и готовы работать в команде. Это один из основных факторов при оценивании вас.

Ошибки кандидатов в групповой дискуссии

1. Постоянное молчание - обычно таких молчаливых кандидатов представители компании перестают замечать вообще, нужно ли это вам?

2. Агрессивное, шумное поведение - такие "заводилы" обычно разрушают работу группы, что уж точно не идет кандидату на пользу при оценке.

3. Перекалывание ответственности - не самое лучшее впечатление оставляет кандидат, который при решении, кто будет докладывать, отвечать и т.д., постоянно указывает на других людей.

4. Ориентация на оценку - поверьте, эксперты понимают, когда человек хочет оставить о себе очень хорошее впечатление в их глазах, поэтому такое позерство непозволительно. Будьте естественны!

5. Излишняя нервозность - каждому понятно, что ситуация оценки неприятна никому, но будьте уверены, эксперты - люди достаточно опытные, они уж точно смогут определить, какие способности есть у кандидатов. Кроме того, они понимают, что вы напряжены.

Кейс-стади

Что необходимо помнить во время решения задачи

- *Анализ условий*

Внимательно ознакомьтесь с условиями кейса. Однако не стоит затрачивать на это больше 20 минут, лучше сначала прочитайте бегло, пометая основные мысли и ключевые моменты на бумаге. По ходу решения всегда можно будет вернуться к условиям и уточнить их.

- *Распределение функций, задач*

В случае, если решать кейс вы должны в группе, необходимо разделить, кто будет выполнять различные задачи. Попробуйте взять на себя инициативу и предложить, что, на ваш взгляд, должно быть выполнено и кто это может сделать. Типичные роли в группе при решении кейса - организатор, эксперт (человек, обладающий знаниями, говоря проще, "ходячая энциклопедия"), генератор (тот, кто предлагает новые идеи), критик, исполнитель (человек, который отвечает за оформление результатов решения).

- *Оформление результатов*

Следите за временем, чтобы знать, сколько его у вас осталось для оформления результатов. Никто не будет смотреть решение, которое зафиксировано на обрывках бумаги, поэтому обязательно оформите его. При оформлении лучше использовать схемы, графики (правда, знать меру).

- *Представление результатов*

Если представлять результаты должны вы, постарайтесь прежде наметить примерную схему того, что вы будете говорить. Не уходите в детали! Следите за голосом, старайтесь говорить уверенно.

Типы кейсов

1. Структурированный кейс. Содержит минимум информации. Всегда имеет оптимальное решение, для решения необходимо знать определенную формулу.

2. "Наброски". Содержит несколько страниц текста и приложение. Включает в себя ключевые понятия, при решении его необходимо опираться на свои знания.

3. Большие неструктурированные кейсы. Обычно достаточно большие (40-50 страниц текста). Содержит много подробной информации, причем иногда лишней. При решении необходимо очень четко разобраться с условиями - нужными и ненужными.

4. "Первооткрывательские" кейсы. При работе с ними вы должны предложить какое-либо новое решение. Самое творческое задание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимова Е. А. Интерактивное обучение как средство подготовки профессионально мобильного специалиста // Среднее профессиональное образование. - 2011. - N 10. - С. 23-24.
2. Козырев Ю. В. Модель проведения уроков на основе технологии решения проектных задач // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2011. - N 6. - С. 60-68.
3. Панина, Т.С.Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 176 с.
4. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И.Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с.