

**В МЕТОДИЧЕСКУЮ КОПИЛКУ УЧИТЕЛЯ**

Составитель:  
Маслак Е.Н. – руководитель РМО учителей биологии и химии  
Омутнинского района

# Современные педагогические технологии



2012 год

## Современные педагогические технологии

### СОДЕРЖАНИЕ

1.	Что такое педагогическая технология?	с. 4
2.	Технология проблемного обучения	с. 5
3.	Метод проектов	с. 13
4.	Технология развития критического мышления	с. 17
5.	Технология педагогических мастерских	с. 25
6.	Личностно – ориентированное обучение	с. 28
7.	Список использованной литературы	с. 31

### *Что такое педагогическая технология?*

Определений педагогической технологии или технологии обучения очень много. Вот некоторые из них.

*Педагогическая технология* - совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов (Российская педагогическая энциклопедия)

*Технология обучения* – это целостный процесс постановки целей, постоянное обновление учебных планов и программ, тестирование альтернативных стратегий и учебных материалов, оценивание педагогических систем в целом и установление целей заново, как только становится известной информация об эффективности системы.  
(С. Сполдинг).

*Педагогическая технология* - это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций (Пальчевский, Фридман).

## Технология проблемного обучения

Теория проблемного обучения разрабатывается в отечественной и мировой педагогике с середины 50-х годов XX столетия. Сегодня теория проблемного обучения - достаточно глубоко разработанная и стройная отрасль педагогической науки.

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделали педагогической науке собственно процесс обучения, изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию. Однако теория проблемного обучения не смогла бы возникнуть без нескольких условий, подготовивших ее. Первое условие - успехи, открытия в психологии, особенно в психологии мышления. Они связаны с исследованиями отечественных ученых - Б.Г. Ананьева, А.Я. Пономарева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе и, в особенности, С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития.

*Чем же отличается проблемное обучение от "непроблемного", традиционного?*

При традиционном обучении преподаватель сообщает школьникам готовые знания: объясняет новый материал, показывает новые положения, подкрепляет их примерами, иллюстрациями, опытами, экспериментами, добивается понимания нового материала, связывает его с уже изученным, проверяет степень усвоения. Деятельность учителя носит объяснительно-иллюстративный характер, а сам учитель становится транслятором знаний, накопленных человечеством. Учащиеся воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т.п. Их деятельность носит репродуктивный характер. Это деятельность потребления, в которой учащийся уподобляется приемнику, воспринимающему передаваемую через транслятор информацию.

Хорошо это или плохо? Не то и не другое - репродуктивная деятельность неизбежна при любом характере обучения: иначе подрастающему поколению пришлось бы самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, накопленные человечеством за всю историю его существования.

Вместе с тем, традиционная система обучения не обеспечивает развития творческих способностей личности, о которых говорилось выше, или развивает их спонтанно, непродуктивно, "случайно".

При проблемном обучении учитель либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании - новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (учитель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности становятся интеллектуальные (учащиеся самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда, от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений).

### *Проблемная ситуация*

Основное, базовое, исходное понятие в теории проблемного обучения обозначается термином "проблемная ситуация". Прежде чем обратиться к определению сущности и описанию структуры, следует уяснить значение понятия "проблема".

Слово "*проблема*" в русском языке многозначно. Наиболее общее его значение - "сложный вопрос, задача, требующая решения" (С.И. Ожегов). Вот несколько примеров: проблемы экологии; национальная проблема в станах бывшего СССР; проблемы рыночной экономики; проблемы термоядерного синтеза; проблемы современного урока; проблемы развивающего обучения в начальной школе и т.д.

*Проблемная ситуация* - одна из закономерностей процессов мышления, его начальный момент. Поэтому и рассмотрена она нами будет сначала как психологическая категория.

Проблемной является ситуация (по С.Л. Рубинштейну), в которой имеется

- нечто неизвестное (отношение неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление мыслительного процесса)
- второй значимый компонент проблемной ситуации - содержащееся в ней противоречие

- какие-то мотивы, побуждающие человека мыслить (именно мотив, потребность является движущей силой, которая помогает человеку включаться в мыслительную деятельность)

Большинство дидактов рассматривают проблемную ситуацию прежде всего как ситуацию интеллектуального затруднения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.).

*Дидактический смысл* применения в учебном процессе проблемной ситуации как психологической категории, характеризующей начальный момент мышления:

- во-первых, систематическое создание проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся в процессе обучения;
- во-вторых, для того, чтобы проблемная ситуация возникла, необходимо обнаружить противоречие, а это, как правило, пробуждает у школьников интерес, приводит в движение прежние знания, направляет на поиск неизвестного и тем самым активизирует познавательную самостоятельность учащихся, давая учителю возможность управлять ею;
- в-третьих, именно в проблемной ситуации происходит осознание противоречия, преднамеренно заостренного учителем. Лишь осознав противоречие в результате анализа проблемной ситуации, учащиеся смогут принять сформулированную учителем проблему, задачу или самостоятельно сформулировать ее.

Таким образом, противоречие в проблемной ситуации, являясь движущей силой обучения, способствует активизации всей познавательной деятельности учащихся.

Проблемная ситуация должна создаваться с учетом реальных противоречий, значимых для учащихся. Только в этом случае она является мощным источником мотивации познавательной деятельности школьников, активизирует их мышление, направляет его. Это положение, имеющее принципиальное значение для практики проблемного обучения, учитывалось дидактами и при создании систем проблемных ситуаций.

Рассмотрим *типы проблемных ситуаций*, общие для всех учебных предметов, предложенные М.И. Махмутовым:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т.е. в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнуться с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

### *Проблемная задача*

Одновременно с исследованиями проблемной ситуации шли поиски дидактических средств, позволяющих с достаточной вероятностью создавать проблемные ситуации в реальном процессе обучения. Одним из таких средств стала проблемная задача.

*В структуре* проблемной задачи выделяются следующие составные элементы:

1) условия, или данные, известные учащимся и указывающие на какие-то параметры решения;

2) неизвестное, искомое, нахождение которого приводит к новым знаниям или способам действия:

второй элемент (неизвестное) может быть сформулирован по-разному.

- одна из форм - вопросительное предложение
- другая форма - побудительное предложение (задание).
- на третью форму указывает И.Я. Лернер: в тексте задачи может быть предъявлено только неизвестное без условия в расчете на то, что учащиеся имеют знания, которые могли бы

составить условие задачи. Пример (6 кл., тема "Понятие о причастии"): "Можно ли о собаке, бродящей по лугу, сказать, что она бродячая? Почему?" Задача дается ученикам до изучения темы, и дети должны уловить в ней временный и постоянный характер признака, обозначаемый двумя словами. Условие же здесь "лишнее", так как предполагается, что дети знают точное значение слова "бродячая" (бездомная, не имеющая хозяина).

#### *Типология проблемной задачи:*

общедидактическая типология предложена И.Я. Лернером: он делит задачи по двум основаниям:

- 1) проблемно - содержательному задаче:
  - на установление причинно - следственных связей;
  - на выяснение тенденций развития данного явления;
  - на определение сущности явления и др.
- 2) методам науки, применяемым при решении задач задачи с применением:
  - сравнительного метода;
  - метода аналогий;
  - описательного метода и др.

#### *Уровни сложности проблемных задач*

Сложность задачи (по И.Л. Лернеру) обусловлена тремя факторами:

- составом условия: чем больше в нем данных, которые нужно учесть при решении задачи, тем она сложнее;
- расстоянием между вопросом задачи и ответом на нее, т.е. числом суждений, логических звеньев, необходимых для решения задачи (ведущий фактор сложности);
- составом решения, т.е. числом выводов, которые можно сделать в результате решения задачи.

#### *Проблемный вопрос*

Ш.А. Амонашвили: "Вопрос, задаваемый педагогом детям, - это клеточка не только методики, но и всей педагогики. Если рассмотреть его под микроскопом, можно познать в нем всю направленность процесса обучения, характер отношений педагога с

учащимися; можно познать самого педагога, ибо вопрос - это почерк его педагогического мастерства"

*Проблемные вопросы формулируются* как вопросительные предложения двух типов:

1) предложения, в которых спрашивается о признаке (атрибутивном или предикативном); такие предложения оформляются при помощи местоимений какой, который, чей и т.п. в разных падежах, а также при помощи неопределенно - количественного числительного сколько;

2) предложения, заключающие в себе вопрос о каком-нибудь неясном для говорящего обстоятельстве (времени, причины, места, образа действия, цели); такие предложения оформляются при помощи наречий зачем, отчего, почему, когда и т.д.

Приведем *несколько примеров* проблемных вопросов:

- почему корень растения растет вниз, а стебель - вверх?
- почему у человека два глаза?
- почему "к вам" пишется раздельно, а "квас" вместе?
- почему кукла - неваляшка всегда встает "на ноги"?

В каждом из этих вопросов в скрытом виде есть некие исходные данные, "условие", известное и неизвестное. К примеру, формулировка первого вопроса в свернутом виде содержит следующую информацию: корень и стебель одного и того же растения растут в разные стороны. Нужно объяснить причину этого противоречия. Точно так же расчлняются на данное и искомое все проблемные вопросы.

Все вопросы, применяемые в обучении, М.И. Махмутов делит на

- информационные (они требуют актуализации, воспроизводства или применения уже известных знаний)
- собственно проблемные, содержащие еще не раскрытые учащимися проблемы, область неизвестного знания или способа, для приобретения которых требуется какое-то интеллектуальное усилие, определенным образом направленный мыслительный процесс

Проблемные вопросы, в свою очередь, М.И. Махмутов классифицирует на основе дидактической цели, которую ставит перед собой учитель. Он называет следующие *типы вопросов*:

- проверяющие направленность внимания;
- направленные на проверку прочности ранее усвоенных знаний;

- помогающие ребенку находить различие и сходство в предметах и явлениях;
- помогающие отбирать факты для доказательств;
- помогающие находить и обобщать факты;
- направленные на подтверждение правила;
- направленные на нахождение причины явления и оценку его значения;
- направленные на проявление закономерности, описание явления во всех связях и в развитии;
- формирующие убежденность, развивающие навык самовоспитания.

### *Проблемное изложение*

При проблемном изложении самостоятельность детей невелика: они следуют своею мыслью за мыслью и рассуждением учителя, осуществляющего целостное решение задачи.

Исследователи по-разному представляют сущность проблемного изложения:

- одна точка зрения состоит в том, что при проблемном изложении учитель сам формулирует проблему (или проблемную задачу) и сам решает ее, давая не только результат решения (т.е. знания), но и способ раскрытия возможных и доступных противоречий хода решения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Л.С. Айзерман, Н.И. Кудряшов)
- другая точка зрения состоит в том, что при проблемном изложении учитель сообщает только часть материала, а другая его часть (обобщения, законы, теории, правила) учащиеся выводят сами (П.В. Гора, Н.Г. Дайри, М.И. Кругляк, Л.Г. Вяткин, М.И. Махмутов)

Сущность проблемного изложения заключается в систематическом показательном индуктивном и дедуктивном решении учителем проблем и проблемных задач, построенных на материале истории науки или современном научном знании. Оно имеет целью сообщить школьникам новые знания и показать логику и способы решения проблем с раскрытием доступных школьникам противоречий процесса познания.

Предельно упрощая, можно сказать, что проблемное изложение - это решение проблемных задач учителем "для учащихся". Термин

"проблемное изложение" определяет и его форму: это монолог учителя (объяснение, рассказ, доказательство, лекция, сообщение и т.п.).

### *Эвристическая беседа*

В эвристической беседе школьники самостоятельно решают проблемную задачу по частям, этапам, ведомые цепочкой логически следующих друг за другом проблемных вопросов учителя.

Создателем эвристической беседы считается Сократ, в честь которого беседа именуется также сократической

"Эвристическая беседа, - пишет М.Н. Скаткин, - вопросно - ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам"

Основные *признаки* эвристической беседы:

- а) каждый вопрос представляет логический шаг поиска;
- б) все вопросы взаимосвязаны;
- в) поиск протекает при частичной самостоятельности учащихся под руководством учителя: учитель направляет путь поиска, а учащиеся решают частичные задачи, то есть шаги целостной задачи;
- г) поиск ориентирован на получение знаний и способов получения знаний либо на доказательство истинности последних;
- д) успех поиска обеспечивается наличным запасом исходных знаний.

*Движение в эвристической беседе* к последующему, новому шагу возможно, если завершен процесс предыдущего шага, то есть каждый новый вопрос возможен в том случае, если поступил ответ на предыдущий вопрос.

Если на вопрос учителя следует ошибочный ответ, то учитель с помощью контрвопросов вскрывает в ответе ученика ошибку, подводит к самостоятельному отысканию верного ответа и только потом ставит новый вопрос.

Между шагами, как и внутри самого шага, могут быть высказывания учителя в форме корректирующих замечаний, разъяснений типа "покажи на карте", "прочти оба предложения и скажи", "проанализируй поступок", "вспомни", "отыщите", "составьте рассказ - описание" и т.п., играющих вспомогательную

роль. Эти замечания - не что иное, как вопросы, правда, выраженные не в вопросительной форме.

*Деятельность учителя* при использовании эвристической беседы имеет два этапа:

а) организационно-подготовительный:

сущность организационно-подготовительного этапа состоит в том, что каждый раз, исходя из конкретной дидактической цели конкретного урока, учитель проводит логико-теоретический анализ учебного материала, чтобы выяснить, позволяет ли этот материал применить эвристическую беседу

б) исполнительский:

исполнительский этап начинается с постановки искомого:

- 1) искомое может выдвинуть и сформировать сам учитель;
- 2) учитель может создать ситуацию, в ходе которой учащиеся под его руководством будут подведены к искомому;
- 3) учащиеся усматривают и формулируют искомое сами.

### Метод проектов

Суть технологии проектов – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение этих проблем, умение практически применять полученные знания.

Метод проектов всегда предполагает

- во-первых, решение какой-то проблемы
- во-вторых, направлен на получение результата.

К организации проекта предъявляются *следующие требования* (по А.В. Хуторскому):

1. Проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе — разные. Возможно одновременное выполнение учащимися разных проектов.
2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся — одноклассников, родителей, знакомых.
3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.
4. Проект педагогически значим, то есть учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.

6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.

7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении школы ресурсы

*Типология проектов:*

1. *по доминирующей в проекте деятельности:*

- исследовательский проект (доминирует исследовательская деятельность)
- творческий проект (творческая деятельность)
- игровой проект (доминирует ролевая деятельность),
- практико-ориентированный проект (доминирует прикладная деятельность) и другие

2. *по предметно-содержательной области*

- моно проект (в рамках одной области знания)
- межпредметный проект

3. *по характеру координации проекта:*

- непосредственный (жесткий, гибкий),
- скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов)

4. *по характеру контактов*

- среди участников одной школы,
- класса,
- города,
- региона

и т.д.

5. *по количеству участников проекта.*

6. *по продолжительности проекта*

*Этапы работы над проектом:*

1. *Поисковый этап*

- поиск и анализ проблемы
- выбор темы проекта
- планирование проектной деятельности по этапам
- сбор, изучение и обработка информации по теме проекта

2. *Конструкторский этап*

- поиск оптимального решения задачи проекта
- исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна
- выбор технологии изготовления
- экономическая оценка
- экологическая экспертиза
- составление конструкторской и технологической документации

### 3. Технологический этап

- составление плана практической реализации проекта,
- подбор необходимых материалов, инструмента и оборудования
- выполнение запланированных технологических операций
- текущий контроль качества
- внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию

### 4. Заключительный этап

- оценка качества выполнения проекта
- анализ результатов выполнения проекта
- изучение возможностей использования результатов проектирования (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация)

*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 - инициативно выдвигаться преподавателями 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

Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания отдельных

учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и, вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, кстати, достигается вполне естественная интеграция знаний

### *Характер педагогической деятельности в методе проектов*

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

*Самое сложное для учителя в ходе проектирования это роль независимого консультанта*

Трудно удержаться от подсказок, особенно, если педагог видит что учащиеся “идут не туда”. Возможно проведение семинара-консультации для коллективного и обобщенного рассмотрения проблемы, возникающей у значительного количества школьников

Учитель при этом выполняет следующие (задачи) функции: помогает ученикам в поисках источников информации; сам является источником информации; поддерживает и поощряет учеников; поддерживает непрерывную обратную связь.

У учащихся при выполнении проекта возникают свои специфические сложности, но они носят объективный характер, а их преодоление является одной из ведущих педагогических целей метода проектов. В основе проектирования лежит усвоение новой информации, но процесс этот осуществляется в сфере неопределенности, и его нужно организовать, моделировать, так как учащимся трудно намечать ведущие и текущие цели и задачи, искать пути их решения, выбирая оптимальные при наличии альтернатив

### *Границы и трудности использования метода проектов*

*Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская, творческая*

*задача*, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных регионов страны, других стран земного шара по одной проблеме, раскрывающих определенную тему: проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, проблема размещения различных отраслей промышленности в разных регионах и др.

Основная проблема, сдерживающая распространение проектного обучения, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов. Практически не удается сформулировать проектные задания так, чтобы можно было использовать стандартные знания, умения, навыки (точнее – чтобы в них возникла необходимость) при выполнении учениками этих заданий.

### **Технология развития критического мышления**

"Критическое мышление" - обозначение некоторого педагогического подхода. Это педагогическая технология построения урока на базе критического отношения к тексту. "Критическое мышление" - новый взгляд на урок, эта технология дает освоение нового способа познания. Школа - это то место, где ребенку отвечают на вопросы, которые он не задавал. Уроки, выстроенные по технологии "критического мышления", побуждают детей самих задавать вопросы и активизируют к поиску ответа.

Технология "критического мышления" позволяет активизировать интеллектуальную и эмоциональную деятельность ребенка, вовлечь в процесс обучения личностное начало ребенка.

Одна из основных целей технологии развития критического мышления — научить ученика самостоятельно мыслить, осмысливать, структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое он открыл для себя.

Технологию развития критического мышления предложили в середине 90-х годов XX в. американские педагоги Дж.Стил, К.Мердит, Ч.Темпл как особую методику обучения, отвечающую на вопрос: как учить мыслить

Критическое мышление, по мнению американских педагогов, означает, что человек использует исследовательские методы в

обучении, ставит перед собой вопросы и планомерно ищет на них ответы.

Выполняя групповое задание, общаясь между собой, ученики участвуют в активном построении знаний, в добывании необходимой информации для решения проблемы. Школьники приобретают новое качество, характеризующее развитие интеллекта на новом этапе, способность критически мыслить. Ученые-педагоги выделяют следующие признаки критического мышления:

- мышление продуктивное, в ходе которого формируется позитивный опыт из всего, что происходит с человеком;
- самостоятельное, ответственное;
- аргументированное, поскольку убедительные доводы позволяют принимать продуманные решения;
- многогранное, так как оно проявляется в умении рассматривать явление с разных сторон;
- индивидуальное, ибо оно формирует личностную культуру работы с информацией;
- социальное, поскольку работа осуществляется в парах, группах; основной прием взаимодействия - дискуссия.

Критическое мышление начинается с вопросов и проблем, а не с ответов на вопросы преподавателя. Человек нуждается в критическом мышлении, которое помогает ему жить среди людей, социализироваться.

*Структура занятия в концепции "критического мышления":*

- 1 этап - "Вызов" (ликвидация чистого листа)

Ребенок ставит перед собой вопрос "Что я знаю?" по данной проблеме.

Можно предложить ребенку работу с вопросами по проблеме. Работа с вопросами может проходить в два этапа: "я сам", "мы вместе" (парная или групповая работа). Хороший прием, который может использоваться на данной стадии - это "мозговая атака". На стадии вызова у ребенка должно сформироваться представление, чего же он не знает, "Что хочу узнать?".

Этот этап позволяет:

- актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме;
- вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать

- ученика к учебной деятельности;
- побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

- 2 этап - "Осмысление" (реализация осмысления)

На данной стадии ребенок под руководством учителя и с помощью своих товарищей ответит на те вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии (что хочу знать).

Здесь может быть предложена работа с текстом: прочитать, пересказать, растолковать соседу (группе), заполнение матричной таблицы, чтение с пометками текста ("V" - уже знаю; "+" - новое; "-" - противоречит взглядам; "?" - "хочу узнать подробнее"), выписка из текста.

Этот этап позволяет ученику:

- получить новую информацию;
- осмыслить ее;
- соотнести с уже имеющимися знаниями.

- 3 этап - "Рефлексия" (размышление).

Размышление и обобщение того, "что узнал" ребенок на уроке по данной проблеме.

На этой стадии может быть составлен опорный конспект в тетради учащегося. Кроме того, могут быть осуществлены: а) возврат к стадии вызова; б) возврат к ключевым словам; в) возврат к перевернутым логическим цепочкам; г) возврат к кластерам

Здесь основным является:

- целостное осмысление, обобщение полученной информации;
- присвоение нового знания, новой информации учеником;
- формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

Если посмотреть на три описанные выше стадии занятий с точки зрения традиционного урока, то совершенно очевидно, что они не представляют исключительной новизны для учителя. Они почти всегда присутствуют, только называются иначе. Вместо «вызова» более привычно для учителя звучит: введение в проблему или актуализация имеющегося опыта и знаний учащихся. А «осмысление» ничто иное, как часть урока, посвященная изучению нового материала. И третья стадия есть в традиционном уроке – это закрепление материала, проверка усвоения.

Что принципиально нового несет технология критического мышления?

Элементы новизны, помимо философских идей, отмеченных выше, содержатся в методических приемах, которые ориентируются на создание условий для свободного развития каждой личности. На каждой из стадий урока используются свои методические приемы. Их достаточно много. В данной статье даны рекомендации по использованию некоторых методических приемов, которые, как показала апробация, наиболее успешно могут применяться учителем на уроках.

*Методические приемы:*

*Прием «Корзина» идей, понятий, имен...*

Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре:

1. Задается прямой вопрос о том, что известно ученикам по той или иной проблеме.

2. Сначала каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты).

3. Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Ученики делятся друг с другом известным знанием (групповая работа). Время на обсуждение не более 3 минут. Это обсуждение должно быть организованным, например, ученики должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.

4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом, не повторяя ранее сказанного (составляется список идей).

5. Все сведения кратко в виде тезисов записываются учителем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме урока. Далее в ходе урока эти разрозненные в сознании ребенка факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепи.

6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации.

#### *Прием «Составление кластера»*

Смысл этого приема заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме. Он связан с приемом «корзина», поскольку систематизации чаще всего подлежит содержание «корзины».

Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Слово кластер в переводе означает пучок, созвездие. Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее.

Кластер может быть использован на самых разных стадиях урока.

На стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности.

На стадии осмысления – для структурирования учебного материала.

На стадии рефлексии – при подведении итогов того, что учащиеся изучили.

Кластер может быть использован также для организации индивидуальной и групповой работы как в классе, так и дома.

#### *Прием «Пометки на полях»*

Технология «критическое мышление» предлагает методический прием, известный как инсерт. Этот прием является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста. Технически он достаточно прост. Учеников надо познакомить с рядом маркировочных знаков и предложить им по мере чтения ставить их карандашом на полях специально подобранного и распечатанного текста. Помечать следует отдельные абзацы или предложения в тексте.

#### Пометки должны быть следующие:

Знаком «галочка» (✓) отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику. Он ранее с ней познакомился. При этом

источник информации и степень достоверности ее не имеет значения.

Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным текстом.

Знаком «минус» (-) отмечается то, что идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе.

Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

Данный прием требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного. Он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации. На практике ученики просто пропускают то, что не поняли. И в данном случае маркировочный знак «вопрос» обязывает их быть внимательным и отмечать непонятное. Использование маркировочных знаков позволяет соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Использование этого приема требует от учителя, во-первых, предварительно определить текст или его фрагмент для чтения с пометками. Во-вторых, объяснить или напомнить ученикам правила расстановки маркировочных знаков. В-третьих, четко обозначить время, отведенное на эту работу и следить за регламентом. И, наконец, найти форму проверки и оценки проделанной работы.

Для учащихся наиболее приемлемым вариантом завершения данной работы с текстом является устное обсуждение. Обычно ученики без труда отмечают, что известное им встретилось в прочитанном, и с особым удовольствием сообщают, что нового и неожиданного для себя они узнали из того или иного текста. При этом важно, чтобы ученики прямо зачитывали текст, ссылались на него.

Знак минус (ученик думал иначе) при работе с более старшими детьми работает нечасто. И все-таки от него не следует отказываться.

Весьма интересным в этом приеме является знак «вопрос». Дело в том, что нередко учителя полагают, что, объясняя учебный материал на уроке, они находятся в поиске ответов на вопросы, которые интересны ученикам. Это на самом деле не всегда так. Авторы учебников ставят перед учениками самые разные вопросы,

учитель на уроке требует ответов на них, а вот места для вопросов самих учеников ни в учебниках, ни на уроках нет. А результат всего этого хорошо известен: дети не всегда умеют задавать вопросы, а со временем у них вообще появляется боязнь их задавать.

А ведь известно, что в заданном вопросе содержится уже половина ответа. Именно поэтому знак «вопрос» весьма важен во всех отношениях. Вопросы, заданные учениками по той или иной теме, приучают их осознавать что знания, полученные на уроке, не конечны, что многое остается «за кадром». А это стимулирует учеников к поиску ответа на вопрос, обращению к разным источникам информации: можно спросить у родителей, что они думают по этому поводу, можно поискать ответ в дополнительной литературе, можно получить ответ от учителя на следующем уроке.

#### *Прием составления маркировочной таблицы «ЗУХ»*

Одной из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками является составление маркировочной таблицы. В ней три колонки: знаю, узнал новое, хочу узнать подробнее (ЗУХ).

#### Маркировочная таблица ЗУХ

З	У	Х

В каждую из колонок необходимо разнести полученную в ходе чтения информацию. Особое требование – записывать сведения, понятия или факты следует только своими словами, не цитируя учебник или иной текст, с которым работали. Прием «Маркировочная таблица» позволяет учителю проконтролировать работу каждого ученика с текстом учебника и поставить отметку за работу на уроке. Если позволяет время, таблица заполняется прямо на уроке, а если нет, то можно предложить завершить ее дома, а на данном уроке записать в каждой колонке по одному или два тезиса или положения.

#### *Прием «Написание синквейна»*

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. В чем смысл этого методического приема? Составление синквейна требует от ученика в кратких выражениях

резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Правила написания синквейна таковы:

- на первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.
- на второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.
- на третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.
- на четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная учеником фраза в контексте с темой.
- последняя строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение. Понятно, что тема синквейна должна быть по возможности, эмоциональной.

#### *Прием «Учебный мозговой штурм»*

Этот прием хорошо известен учителю и не нуждается в подробном описании. Однако, поскольку он широко используется на уроках, целесообразно уточнить некоторые процедурные аспекты его проведения.

Основная цель «учебного мозгового штурма» - развитие творческого типа мышления. Следовательно, выбор темы для его проведения прямо зависит от числа возможных вариантов решения той или иной проблемы.

«Учебный мозговой штурм» обычно проводится в группах численностью 5-7 человек.

Первый этап – создание банка идей, возможных решений проблемы. Принимаются и фиксируются на доске или плакате любые предложения. Критика и комментирование не допускаются. Регламент – до 15 минут.

Второй этап – коллективное обсуждение идей и предложений. На этом этапе главное – найти рациональное в любом из предложений, попытаться совместить их в целое.

Третий этап – выбор наиболее перспективных решений с точки зрения имеющихся на данный момент ресурсов. Этот этап может быть даже отсрочен во времени и проведен на следующем уроке.

### **Технология педагогических мастерских**

Мастерская — это иная форма организации учебного процесса. Эта необычная система обучения была разработана французскими педагогами–представителями ЖФЕН — «Французской группы нового образования». У истоков движения стояли психологи П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.

В самом общем виде ЖФЕН ставит целью разработку и внедрение в практику образования интенсивных методов обучения и развития ребёнка. Данная цель опирается на глубоко обоснованную фундаментальную и оригинальную теоретическую концепцию.

Сущность новой системы выражается в следующих основных положениях:

- *личность с новым менталитетом*

Это личность «самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооружённая», способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир

- *все способны*

Каждый ребёнок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительным искусством, музыкой и т. д. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования

- *интенсивные методы обучения и развития личности*

Для методов ЖФЕН характерны:

- а) отношение учителя к ученику, как к равному себе;
- б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учащимися, критически относящегося к информации, и самостоятельного решения творческих задач;
- в) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого

- *новый тип педагога*: это не авторитарный учитель, а тот, кто не подавляет природу ребёнка.

В начале 90-х годов группа сотрудников Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства предприняла попытку адаптировать эту технологию в практику российского школьного образования. Обобщили работу французских мастерских сотрудники из Санкт-Петербурга в виде следующих *правил*:

- мастер создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении.
- в процессе занятий мастер обращается к чувствам ребёнка, пробуждает в нём интерес к изучаемой проблеме (теме).
- он работает вместе с детьми, мастер равен ученику в поиске знания.
- мастер не торопится давать ответы на поставленные вопросы.
- важную информацию он подаёт малыми дозами, если обнаруживает потребность в ней у учащихся.
- исключает официальное оценивание работы учащегося (не выставляет отметок в журнал, не ругает, не хвалит), но через социализацию, афиширование работ даёт возможность появления самооценки учащегося, её изменения, самокоррекции.

#### *Этапы работы мастерской*

*(используется терминология группы ЖФЕН)*

- «индукция» («наведение») — создание эмоционального настроения, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор — слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д. — всё, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.
- «самоинструкция» — индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.
- «социоконструкция» — построение этих элементов группой.
- «социализация» — всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, «подано» всем, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.
- «афиширование» — вывешивание «произведений» — работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов,

решений) в аудитории и ознакомление с ними — все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух (автор, Мастер, другой ученик).

- «разрыв» — внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.
- «рефлексия» — отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской, это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

План мастерской детализирован, необходимо предусмотреть множество заданий, «подсказок» — информации, которая будет предложена учащимся в тот момент, когда в ней возникает необходимость. Естественным образом увеличивается объём информации, с которой учитель работает предварительно, чтобы в ходе мастерской самому остаться в теме.

Специально организованное педагогом-Мастером развивающее пространство (жизненные ситуации, в которых есть все необходимые условия для развития) позволяет учащимся в коллективном поиске приходиться к построению («открытию») знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель.

Итак, мастерская - одна из интенсивных технологий обучения, включающая каждого из ее участников в "самостроительство" своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения творческих задач.

В мастерской с ее участниками работает скорее не учитель, руководитель, сколько мастер. Он озабочен не только передачей знаний и умений своим ученикам, но и созданием того алгоритма действий, того творческого процесса, в ходе которого осуществляется исследование. Каждый ощущает радость собственного открытия, свою значимость и уважение неповторимости другого.

Работа педагогической мастерской будет тем успешнее, чем полнее каждый из ее участников будет выполнять предлагаемые

задания по-своему, исходя из своих знаний, умений, жизненного опыта, интересов и способностей.

Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет некий общий алгоритм (шаги процесса). Это, прежде всего, мотивирующее всех на деятельность начало мастерской: задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, текстом, цветом, природными материалами, спичками, схемами и моделями. Обязательно используется в ходе мастерской работа в парах или группах с целью организации диалогового общения, которое легко выводит каждого на самооценку, самокоррекцию, помогает увидеть проблему по-новому. И обязательно для хода каждого занятия включение учащихся в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов, миропонимания.

### **Личностно - ориентированное обучение**

позволяет устранить одно из главных противоречий в образовании: между разнообразием интересов и дарований школьников с одной стороны и единым для всех образовательным стандартом с другой стороны

#### Особенности личностно - ориентированного урока

##### *1. Актуализация*

\* актуализация нужна, чтобы поднять на поверхность знания, необходимые для изучения новой темы

\* на личностно - ориентированном уроке актуализируются не знания, полученные на уроках, а жизненный опыт учащихся (субъектный опыт учеников), а знания, полученные на уроке, обогатят опыт ученика

##### *2. Мотивация и целеполагание*

при личностно - ориентированном подходе учитель должен постараться создать условия для самомотивации школьниками собственной деятельности:

- я хочу узнать...
- я хочу научиться...

Желательно мотивом обеспечить не только начало урока, а каждый этап деятельности учеников

С позиций личностно - ориентированного обучения ученики должны научиться формулировать цель сами

*Приемы самоцелеполагания:*

- формулировка личностно-значимого вопроса
- выявление недостаточности знаний – выдвижение гипотезы – урок для пополнения знаний и проверки гипотезы
- сообщение учениками требований образовательного стандарта и предоставление права выбора за его пределами

### 3. Изучение нового учебного материала:

на личностно - ориентированном уроке учитель создает условия для усвоения образовательного стандарта, учитывая индивидуальные особенности учеников, а для развития познавательной активности оставляет «белые пятна» - по ходу изучения нового материала задает вопросы, на которые ученики самостоятельно найдут ответы, если захотят (ситуация выбора!)

### 4. Отработка умений и навыков:

В общеклассной работе у всех учеников вырабатывается один алгоритм работы – это неизбежно, чтобы развивать мыслительные операции у ученика, нужны индивидуальные задания: заданий таких должно быть очень много, чтобы ученик смог выбрать задание по душе, исходя из своих особенностей.

### 5. Подведение итогов урока

Обычно – выставление отметок и домашнее задание.

На личностно - ориентированном уроке – результат

- объективный – отметки
- субъективный – рефлексия (осознание школьниками собственной деятельности и ее результатов)

Ее дидактическая задача: мобилизовать учащихся на самооценку способов деятельности на уроке и полученного результата.

6. *Домашнее задание* на личностно - ориентированном уроке должно состоять из 2 частей:

- обязательной и

- заданий по выбору учащихся (задания должны быть такими, которые ученик захотел бы выполнить)

### Без чего не может быть личностно - ориентированного урока

- без знания индивидуальных особенностей учеников класса
- без использования субъектного опыта учащихся
- без самостоятельного целеполагания
- без ситуаций выбора, на всех этапах, где это только возможно
- без большого дидактического материала
- без создания ситуации успеха
- без рефлексии

## Список использованной литературы:

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М., 1974.
2. Развитие критического мышления. Апробация технологии  
<http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200302802>
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
4. Селиванова О.Г. Дидактика личностно-ориентированного обучения. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.
5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М., 1984.
6. Российская педагогическая энциклопедия:  
<http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>
7. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544.: ил. — (Серия «Учебник нового века»)
9. Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета - [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru)
10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.