

КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**Первые Всероссийские
дидактические чтения
памяти В. К. Дьяченко**

Сборник научно-методических материалов

Красноярск – 2013

Рецензенты

Миллер Ольга Михайловна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева

Андюсов Борис Ермолаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории КГПУ им. В.П. Астафьева

П 26 Первые Всероссийские дидактические чтения памяти В. К. Дьяченко: сборник научно-методических материалов / под ред. Л.В. Бондаренко, О.В. Запятой. Красноярск: КК ИПК, 2013. 156 с.

ISBN 978-5-9979-0040-3

ББК 74.202+74.03(2)

В сборнике представлены статьи очных и заочных участников I Всероссийских дидактических чтений памяти В. К. Дьяченко. Чтения прошли в г. Красноярске 20–21 июня 2013 г.

В статьях анализируются теоретические положения дидактики Дьяченко В.К., описывается практический опыт организации учебного процесса с применением методик коллективных занятий, а также обсуждаются перспективы дальнейшего развития идей коллективного способа обучения.

Издание предназначено педагогам общеобразовательных учреждений, средних и высших учебных заведений, студентам педагогических институтов, научным работникам и методистам управлений образованием.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

ISBN 978-5-9979-0040-3

© Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2013

Содержание

Введение	5
Раздел 1. Вклад В.К. Дьяченко в развитие теории и практики образования.....	7
Приветственные выступления	7
<i>Мкртчян М. А.</i>	7
<i>Болотов В.А.</i>	8
Раздел 2. Методологические и теоретические вопросы коллективного способа обучения.....	10
<i>Серёменко Н.П.</i> Общение как предмет дидактического знания	10
<i>Горленко Н.М.</i> Принципы обучения по В.К. Дьяченко.....	19
<i>Рязанов В.А.</i> К вопросу о классификации организационных форм обучения.....	26
<i>Карпович Д.И.</i> Становление классно-предметной системы обучения (дидактический аспект)	35
Раздел 3. Концепция новой школы	39
<i>Минов В.А.</i> Актуальность принципа интернационализации обучения для построения современного школьного образования кочевников-оленеводов	39
<i>Андреев В.И., Рожкова Е.А.</i> Школа «Обучение в диалоге». Успешный опыт внедрения КСО в учебный процесс	42
<i>Жукова О.Н.</i> Организация управления в инновационной школе	52
<i>Клепец Г.В.</i> ФГОС и вопросы реализации индивидуальной образовательной программы.....	60
<i>Бондаренко Л.В.</i> Истоки новых идей	66
<i>Буслова Н.Н.</i> Идеи В.К. Дьяченко: достижения, проблемы и перспективы.....	71
<i>Карапчук В.А.</i> Использование коллективной организационной формы обучения для решения задач пенитенциарной дидактики.....	76
Раздел 4. Технология и практика коллективных занятий.....	84
<i>Борзова И.В.</i> Использование нетрадиционных форм работы, применяемых на коллективных занятиях при изучении иностранного языка.....	84

<i>Давлеткалиева Е.С.</i> Диалоговое обучение как один из способов развития познавательной деятельности учащихся	89
<i>Матвеева Э.Ф.</i> Использование парной формы обучения в условиях малой группы учащихся.....	97
<i>Матвеева Э.Ф., Рогожин О.В., Попова Т.А.</i> Парное обучение в ходе формирования у учащихся химико-технологических знаний	102
<i>Руколеева Л.В.</i> Принцип интернационализации в лингвистическом образовании – основа успешности в обучении	106
<i>Таюрская Т.С., Будищева Н.Н.</i> Реализация дидактических принципов В.К. Дьяченко в условиях городской общеобразовательной школы.....	116
<i>Шамгунова Л.К.</i> Использование методик коллективных учебных занятий и технологии укрупненных дидактических единиц при реализации теории поэтапного формирования умственных действий учащихся на уроках химии	119
<i>Волштейн Л.Л., Шошина Е.В.</i> Особенности организации разноуровневого обучения английскому языку взрослой аудитории.....	124
Раздел 5. Работа с педагогическими кадрами в условиях построения новой образовательной практики.....	129
<i>Горностаев А.О.</i> Принципы В.К. Дьяченко в системе повышения квалификации управленческих кадров общего образования	129
<i>Ильина Н.Ф.</i> Реализация идей В.К. Дьяченко в педагогическом образовании.....	133
<i>Казько Е.С., Столяров Г.Г.</i> Развитие «Я-концепции» учителя малокомплектной школы на основе освоения неклассно-урочной организации образовательного процесса.....	138
<i>Чопчиц Т.В.</i> Индивидуальная образовательная программа педагога как средство выхода на новый уровень организации учебного процесса	144
<i>Яровая М.И.</i> Инновационные процессы в методической работе на муниципальном уровне как условие формирования профессиональной компетентности сельских учителей	146
Авторы сборника.....	153

Введение

Виталий Кузьмич Дьяченко – широко известный учёный, крупнейший специалист по дидактике, родоначальник теории коллективного способа обучения, автор педагогической технологии, позволяющей каждого школьника включить в учебно-познавательную деятельность, сделать его успешным.

Дьяченко Виталий родился 21 июня 1923 г. на Украине, в селе Жаботино, Каменского района, Черкасской области. Умер 15 января 2008 года в г. Красноярске.

В конце 30-х годов его отца, активиста колхозного строительства, отправили учиться в Москву. В феврале 40-го года к нему приехал Виталий и стал учиться в школе № 276. В январе 1941 года познакомился с 64-летним Александром Григорьевичем Ривиным. Знакомство длилось всего полгода, поскольку выпускной вечер будущего педагога и учёного совпал с началом Великой Отечественной войны. Он ушёл на фронт, в парашютно-десантные войска. Но вскоре был комиссован по болезни.

Вернувшись с фронта, поступил учиться в Тимирязевскую сельскохозяйственную академию. Потом перешёл в Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, который окончил с отличием по специальности «Педагогика и психология». В 1946–1949 годах – учёба в аспирантуре.

С 1949 года преподавал в Киевском пединституте. В 1952 году защитил диссертацию кандидата педагогических наук на тему «Учение о понятиях в курсе преподавания логики в школе». С 1955 года работал в школах г. Москвы (№№ 544, 12, 91, 16, 13, 343). С 1974 года работал старшим преподавателем на кафедре педагогики и психологии в Центральном институте усовершенствования учителей РСФСР. В 1983–1987 годах возглавлял кафедру педагогики Красноярского государственного университета. А с 1987 года перешёл в Красноярский институт усовершенствования учителей (ныне инсти-

тут повышения квалификации работников образования), где трудился до последнего дня. Общий педагогический стаж В.К. Дьяченко более 60 лет.

В 1985 году Виталию Кузьмичу присвоено учёное звание доцента, а в 1993 году – учёное звание профессора. Награжден в 2003 году медалью К.Д. Ушинского. С 1996 года – действительный член Международной педагогической академии. В 1978 году награжден знаком «Отличник народного просвещения»

С 40-х годов XX столетия В.К. Дьяченко занимался научно-исследовательской и практической работой по созданию дидактики *как науки*, с позиций естественно-научного подхода разработал понятийно-категориальный аппарат современной дидактики («обучение», «организационные формы обучения», «организационная структура учебного процесса», «общественно-исторический способ обучения»); создал теорию общественно-исторического (стадиального, формационного) развития процесса обучения.

Виталий Кузьмич является основателем нового педагогического движения не только в крае, но и в России, получившего признание и широкое распространение под названием «Коллективный способ обучения» – КСО.

Вместе с группой единомышленников создал уникальный инновационный опыт, который апробирован в Авторской школе В.К. Дьяченко № 21, в школах № 42 и № 93 г. Красноярск, Устюжской средней школе Емельяновского района, в школах Тюменской области, Санкт-Петербурга, Казани, Ростова-на-Дону, Ярославля, Кемерово, Новокузнецка, в школах Якутии, Казахстана, Киргизии и др.

Виталий Кузьмич является автором почти двух десятков фундаментальных книг по современной дидактике.

Раздел 1

Вклад В.К. Дьяченко в развитие теории и практики образования

Приветственные выступления

Мкртчян М. А.

Виталий Кузьмич Дьяченко, безусловно, один из великих дидактов XX века. А читать и обсуждать труды великих представителей необходимо постоянно и всегда. Прекрасную возможность для этого дает такая форма работы, как чтения.

История становления и распространения дидактической концепции Виталия Кузьмича достаточно специфична. Основные положения этой концепции были разработаны уже в 50-е годы прошлого столетия. Однако им пришлось пережить период глухого пренебрежения, потом период молчаливой изоляции, далее период тяжелого прорыва и, наконец, период заслуженного признания. Был большой соблазн, критикуя, показать несостоятельность основных дидактических положений В.К. Дьяченко или обесценить их значимость, игнорируя методологические и теоретические составляющие педагогических достижений великого дидакта. При этом те, кто попытался критиковать или обсуждать дидактическую концепцию В.К. Дьяченко, практически имели очень поверхностные представления о ней. Поэтому такая критика оказалась бесполезной и несправедливой.

Именно поэтому особое значение приобретает инициатива КСОшников организовать Дьяченковские чтения. Читать наследие Виталия Кузьмича нужно для качественного освоения его концепции, для справедливой и полезной критики, для преодоления ограничений этой концепции, для развития его основных положений, для успешной реализации его идей и подходов.

Надеюсь, данная инициатива КСОшников станет традиционной и позволит неоднократно обращаться к основным идеям В.К. Дьяченко, что, безусловно, поспособствует превращению дидактики в реальную основу рационального преобразования образовательной действительности XXI века.

Приветствую всех участников чтений и желаю плодотворной работы!

*С глубоким уважением и любовью ко всем и к каждому –
М.А. Мкртчян*

Болотов В.А.

Уважаемые коллеги! С именем Виталия Кузьмича Дьяченко связан один из перспективных подходов в современной дидактике. Он впервые ввел понятие «общие формы организации обучения», которое стало общепризнанным и вошло во многие учебники по педагогике. Он впервые выделил коллективную форму организации обучения – это обучение в группе, когда оно происходит в парах сменного состава. Он впервые использовал понятие организационных форм обучения для описания общественно-исторических стадий-способов организации обучения.

Мне очень приятно, что имя Виталия Кузьмича как учёного, как общепризнанного дидакта прочно связано с Красноярском. С 1983 по 1987 гг. он возглавлял кафедру педагогики Красноярского государственного университета. А с 1987 года начал работать в Институте усовершенствования учителей (ныне институте повышения квалификации работников образования), где трудился до последнего дня. В 1985 году ему присвоено ученое звание доцента, в 1993 году присвоено ученое звание профессора. Виталий Кузьмич награжден в 2003 году медалью К.Д. Ушинского.

Уважаемые коллеги, друзья! В педагогическом сообществе ежегодно проводится множество различных встреч, на которых обсуждаются вопросы теории и практики образования. Особое место в этом ряду занимает такой формат обсуждения, как педагогические чтения. Как правило, педагогические чтения связаны с именами выдающихся педагогов современности.

Уверен, что I Всероссийские дидактические чтения, посвящённые памяти выдающегося деятеля отечественной и мировой педагогики Виталия Кузьмича Дьяченко, пройдут в деловой, рабочей атмосфере, в атмосфере поиска, созидания и творчества, что как нельзя

лучше будет соответствовать личности самого Виталия Кузьмича, который был начисто лишён помпезности, не любил хвalebных речей и рукоплесканий. Ежедневная работа, творческий поиск, реальное дело – вот составляющие его успехов. Напряжённая работа мысли, обсуждение актуальных проблем современной педагогики, свободный обмен мнениями – вот составляющие успеха этих педагогических чтений.

Зная творческий потенциал, деловые качества и сибирский характер моих земляков – красноярских педагогов, я абсолютно убеждён в том, что эти чтения станут отныне традиционными и найдут признание у самых высоких и признанных педагогических авторитетов.

Желаю всем участникам творческих находок и удач!

Раздел 2

Методологические и теоретические вопросы коллективного способа обучения

Серёменко Н.П.

Общение как предмет дидактического знания

Человечество совершает шаги в построении нового образования: от образования индивида, несущего в себе понимание и сознание универсальности жизни и мира, до образования социальных и других организованностей, призванных также нести в себе понимание и сознание универсального мировоззрения, целостности мира. Уже сейчас можно выделить два фокуса образования – индивидуализации (образование человека) и организации (образование не столько человеческих коллективов, сколько различных организационных систем). Взращивание человека как центра и венца мироздания определяет назначение образования как следование человека к самому высокому пределу – Творцу. Быть образованным – значит нести в себе Творца, создавать духовный и деятельный опыт мира. Христианская истина *«В начале было Слово»* – именно со словом связывает мощь творения этого мира. При этом звучащие слова ближе к разуму, чем письменный знак. Назначение современного образования, по мнению М.А. Мкртчяна [9], сводится, прежде всего, «к механизму социализации с функциями воспроизводства сфер деятельности, закрепленных в общественной практике, построенных на формационном подходе, который является обоснованием идей закономерности поступательного развития человечества и единства всемирно-исторического процесса». Формационный подход в большей мере соответствует анализу социально-экономических процессов и социологическим категориям. Единство человечества основано на

замкнутости нашей планеты, общности хронологии единого времени и происхождения людей, способности к пониманию, вере в единого бога. По словам Ясперса [17], «...человек больше не замкнут в себе, открыт для новых безграничных возможностей. Началом общей истории человечества является пробуждение духа».

Человеческое общество на протяжении своего развития нуждалось в воспроизводстве способов и средств деятельности и мышления, что послужило появлению и развитию дидактики как науки. И Виталий Кузьмич Дьяченко [5] взял на себя ответственность за становление дидактики как науки об объективных законах организации и исторического развития учебного процесса, разрабатывал основы этой науки. Дидактика является областью теоретических представлений об обучении, вернее, об организации обучения. Процесс обучения – это процесс воспроизводства и усвоения общественно-исторического опыта (видов человеческой деятельности), что изменяет единицу содержания образования.

В педагогической науке высказываются различные суждения относительно предмета дидактики как науки. Одни определяют в качестве предмета дидактики «обучение как средство образования и воспитания» [12]; другие – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; третьи – взаимодействие преподавания и учения в их единстве; четвертые считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс «преподавания – учения», но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.д.), а также различные относительно устойчивые результаты этих условий. Столь широкий разброс мнений ученых-дидактов в определении предмета дидактики объясняется тем, что процесс обучения в реальной педагогической действительности может носить как систематический, планомерный, целенаправленный характер, так и случайный, стихийный, событийный.

Остановимся более подробно на характеристике процесса обучения. По словам В.К. Дьяченко, «обучение – это общение, а наука об обучении, дидактика – есть наука, изучающая общение между обучающими и обучаемыми...» [5]. По определению энциклопедического словаря, «обучение – процесс организованного общения, в ходе которого происходит управляемое познание, усвоение его субъектами социально-исторического опыта, воспроизведение и ов-

ладение какой-либо деятельностью» [10]. Обучение – это целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие, усваиваются школьниками отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Рассматривая общение, Я.А. Коменский видел в нем школу радости для детей и учителя. П.П. Блонский, А.В. Луначарский, С.Г. Шацкий (20-е годы) рассматривали коллективное сотрудничество как основу общения. А.С. Макаренко рассматривал общение учителя и учащихся как основанное на уважении и требовательности к воспитаннику. По В.А. Сухомлинскому, общение – виртуозное владение словом, как самым сильным источником воздействия на ум и сердце воспитанника. Белорусский классик Я. Купала рассматривал возможности общения как средства воздействия на чувства и сознание людей. В 80–90-е годы в педагогике обозначился личностный подход, т.е. равенство позиций учителя и ученика в общении. Практика такого педагогического общения характерна для целой плеяды педагогов-экспериментаторов (В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой и др.), ученых-педагогов, психологов (Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьева, и др.).

Феномен общения был предметом пристального внимания мыслителей со времен Платона и Аристотеля. Понятно, что «тайны» человеческих контактов и взаимосвязей волновали человечество и до высокой античной классики. Тому свидетельство – древние эпосы, легенды, сказания. И все же древность предмета изучения никак не может быть гарантом отсутствия новизны, оригинальных точек зрения, новых ракурсов изучения, новых проблем. Проблема общения многогранна. Общение как специфическое социальное отношение издавна привлекало внимание представителей различных областей человеческого знания. В наши дни оно стало предметно изучаться целой группой наук: философией, психологией, педагогикой, социологией, этнографией, этикой, эстетикой, лингвистикой, семиотикой, психотерапией, риторикой, теорией культуры, теорией информации. Именно в плоскости проблемы общения лежит решение ряда ключевых проблем педагогики и психологии. Однако их решение затрудняется тем, что в науке не существует единой точки зрения относительно понятия «общение».

Что же такое общение? Каково различие между понятием «общение» и новым понятием – «коммуникация»? Начнем с самого

простого – откроем «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [16], найдем термины «общение» и «коммуникация». Читаем: «общение – множественного числа нет, – взаимные сношения, связь»; «коммуникация – (лат. *communicatio*) – 1) сообщение, связь одного места с другим; 2) сообщение, передача мыслей (преимущественно словесная; научная)». В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой [15] общение определяется как «а) «действие по значению глагола *общаться*, т.е. поддерживать отношения, встречаться; б) взаимные сношения, деловая или дружественная связь». Такое же толкование дает словарь русского языка С.И. Ожегова [11]. Во французском «Словаре нашего времени» [19] общение трактуется как «1) действие по коммуникации, по передаче чего-либо кому-либо; 2) средство связи, соединение; общаться - значит находиться в отношении с кем-либо или чем-либо», общение определяется как «акт или факт коммуникации».

Абсолютно по-другому предстанет дело, если мы обратимся к научным публикациям. Так, в середине 60-х годов Л. Сэйер [20] насчитал 25 различных концепций использования термина «общение» в научной литературе, а согласно подсчетам Э. Беттинхауса [18] в 60-х годах только в американской научной литературе существовало более 50 различных описаний процессов коммуникации.

Отечественная научная литература также дает широкий спектр различных толкований содержания понятий и существа явлений «общение» и «коммуникация». К примеру, В.П. Конецкая [8] в учебнике «Социология коммуникации» пишет: «Общение – социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой жизнедеятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. Коммуникация – сознательно обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и др.)». М.С. Каган [7] утверждает, что «общение оказывается необходимым и специфическим видом человеческой деятельности, выражающим взаимодействие субъекта с субъектом». Наверное, главное, что объединяет точки зрения, имеющиеся в отечественной литературе по вопросу общения и коммуникации, состоит в указании на социальность, как на важнейшую характеристику

этих явлений. Общение – понятие, обозначающее социальный феномен, который раскрывает механизмы структурирования, организации и функционирования человеческого общества, способы и формы включения индивида в социально-исторический контекст. Общение служит связующим элементом системы «человек – общество». Взаимодействие между людьми может быть охарактеризовано как межличностное и предполагается, что каждый из его участников признает незаменимость, уникальность своего партнера, принимает во внимание особенности его эмоционального состояния, самооценки, личностных характеристик. Перечисленные критерии позволяют отличить межличностное общение как особый вид от межгруппового и массового общения, обозначить границу, отделяющую личностноориентированное общение от социальноориентированного. Чем менее стереотипным является восприятие людьми друг друга, чем глубже уровень взаимного самораскрытия партнеров, чем больше разнообразных и уникальных событий наполняют историю их отношений, тем корректнее будет назвать данное общение межличностным. Основной структурной единицей анализа межличностного общения является не отдельный человек, а взаимосвязь, взаимодействие вступивших в общение людей. Это означает, что каждый из участников общения существенным образом влияет на поведение другого, между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости. Взаимодействуя в ситуациях общения, собеседники используют способы коммуникации в конкретной ситуации общения; содержание полученной информации в значительной мере перерабатывается, реструктурируется в зависимости от неизбежно возникающей оценки самих себя, друг друга, окружающей обстановки. Таким образом, интерес для исследователей межличностного общения представляет именно межличностное поведение, обладающее новыми качествами, в сравнении с индивидуальными действиями каждого участника вне ситуации взаимодействия. Соответственно, к числу основных проблем, требующих изучения, можно отнести анализ условий, при которых *встреча между людьми* оказывается возможной и необходимой; а также содержательное описание процессов, происходящих в ходе межличностного взаимодействия, и способов, позволяющих людям достичь определенного уровня взаимности или препятствующих этому. Социальность выступает атрибутом, неотъемлемым свойством общения. От-

сюда, строго говоря, общение присуще только человеческому обществу. Часть учёных отождествляют понятия «общение» и «коммуникация». Например, в Большой Советской энциклопедии «коммуникация» и «общение» определяются как передача информации от человека к человеку. Такая же точка зрения характерна для взглядов философов С.С. Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёва, филологов С.И. Ожегова, С.П. Обнорского, Н.Ю. Шведовой, педагогов и психологов Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева. Они трактуют понятия «общение» и «коммуникация» как процессы социального взаимодействия, употребляя их как синонимы.

Проанализировав имеющийся материал в рамках теоретических подходов к проблеме «общения» и «коммуникации», мы сделали вывод, что большинство исследователей в различных областях знания все-таки дифференцируют эти два понятия. Как отмечает философ М.С. Каган [7], общение и коммуникация различаются между собой в следующих отношениях: общение имеет и практический, и материальный, и духовный, и информационный и практически-духовный характер, тогда как коммуникация (если не иметь в виду другого значения этого термина, когда он употребляется во множественном числе и обозначает пути сообщения, средства связи) является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений. Коммуникация, по мнению М.С. Кагана, это однонаправленный процесс, так как информация движется только в одну сторону, уменьшаясь при этом в ходе движения от отправителя к получателю. Для общения характерна выработка новой информации, общей для его участников, рождающей или повышающей их общность, поэтому общение не является однонаправленным процессом.

В ряду проведённых исследований привлекают внимание работы социального психолога Г.М. Андреевой [1], посвященные общению и коммуникации. По мнению Г.М. Андреевой, коммуникация фиксирует только формальную сторону дела – способ передачи информации. В условиях же человеческого общения информация не только передаётся, но и формируется, уточняется, развивается. В этой системе общение выступает как родовая категория, а коммуникация – как видовая.

Мы разделяем эти точки зрения Г.М. Андреевой и М.С. Кагана. В нашем исследовании мы будем придерживаться понятия «общение» как более ёмкой категории, чем коммуникация, так как даже в

коммуникативном плане общение является всегда двусторонним процессом. Это процесс взаимодействия субъектов, то есть процесс субъект-субъектных отношений. Таким образом, по нашему мнению, коммуникация является формой проявления общения, не существующей в отрыве от него и вне его.

Во все времена учёные проявляли интерес к проблеме общения, особенно значительны работы психологов, где каждый из исследователей отмечает свои нюансы в понятии «общение». С.Л. Рубинштейн [14] рассматривает общение как взаимопонимание между людьми, как неперемное условие их успешного взаимодействия в совместной деятельности. А.Н. Леонтьев [4] относит процесс общения к особой деятельности, включающей в себя передачу информации от человека к человеку с помощью различных средств. Л.С. Выготский [3] считает общение процессом, основанным на различном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний. В.М. Бехтерев [2] предложил следующую трактовку процесса общения: он понимает под общением механизм реализации совместной деятельности и формирования коллективного субъекта этой деятельности.

Дидактика оперирует также понятиями, заимствованными из других областей знаний: «система», «структура», «функция», «элемент», «организация», «формализация», «восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «мышление», «запоминание», «навыки», «обратная связь», «динамическая система» и др. Общение между людьми, по словам В.К. Дьяченко, осуществляется в следующих 4-х структурах: опосредованное общение (в основном через письменную речь); общение в паре; групповое общение; общение в парах сменного состава.

Понятие общих организационных форм общения впервые введено в дидактике В.К. Дьяченко [6]. Применение этих четырех структур общения в учебном процессе дает четыре формы организации процесса обучения: индивидуальную, парную, групповую, коллективную. И называют их основными или базисными. Обозначим такое общение на учебных занятиях *дидактическим* общением. Содержание обучения (образования) становится достоянием сознания и деятельности учащихся любого возраста, благодаря применению этих форм.

В практике обучения на протяжении ряда столетий использовались не четыре, а лишь три организационные формы обучения: групповая, парная и индивидуальная. Это традиционные формы. К ним все привыкли, они давно освоены учителям и признаны официальной педагогикой и органами управления образованием во всех странах мира. Только четвертая оргформа – общение в парах сменного состава для массовой школьной практики и для теории обучения на протяжении всего XX столетия была принципиально новой. В.К. Дьяченко назвал её – «коллективная форма организации процесса обучения», противопоставив тем самым ее индивидуальной и групповой формам.

В.К. Дьяченко, исследуя общественно-исторические способы организации обучения (ИСО, ГСО, КСО), оформил важную закономерность: каждый из трёх способов организации обучения имеет ведущую, структурообразующую оргформу обучения (соответственно: парную, групповую, коллективную). Это методологические основы построения будущего.

В этой связи можно выделить *три уровня* образовательных пространств. Первый и второй уже реализуются в концепции коллективного способа обучения:

- *индивидуальный*, где в качестве образующегося выступает отдельный человек (индивид, личность);
- *групповой*, в качестве образующегося выступают социальные группы и коллективы;
- *мировой*, где в образовательном пространстве происходит взаимодействие с образовательной средой всего человечества, как субъекта исторического процесса.

На основании изложенного можно сделать вывод, что общение является предметом дидактического знания, которое необходимо исследовать и развивать.

Литература

1. Андреева Г.М. Общение и деятельность. Прага: Изд-во Карлова ун-та, 1984.
2. Бехтерев В.М. Психологические исследования общения. М., 1985.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.

4. Дискуссия о проблемах деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В.В. Давыдова, М., 1990.
5. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
6. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
8. Конечкая В.П. Социология коммуникации. М.: Международный ин-т бизнеса и управления, 1997.
9. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010.
10. Образование и наука. Энциклопедический словарь / Республиканский научно-практический центр «Учебник» Министерства образования и науки Республики Казахстан, 2008. С. 201.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992.
12. Педагогика / под ред. С.П. Баранова и др. М., 1996.
13. Резаев А.В. Парадигмы общения. Взгляд с позиций социальной философии. СПб.: Изд. СПбГУ, 1993.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М. – СПб.: Питер, 2003.
15. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984.
16. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Репринтное издание: М., 1995.
17. Ясперс К. Философия / пер. с нем. А. К. Судакова. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012.
18. Bettinghaus E. Message preparation: the Nature of Proof. Indianapolis, 1966. P. 31.
19. H achette. Le Dictionaire de Notre Temps. Hachette, 1988. P. 308.
20. Thayer L. On Theory Building in Communication: Some Conseptual Pro-blems // Journal of Communication 1968. No. 18.

Принципы обучения по В.К. Дьяченко

Двадцатый век характеризуется бурным развитием советской педагогики. Перед учеными того времени стояла задача разработки системы принципов обучения, которая, с одной стороны, учитывала бы закономерности процесса обучения, с другой – отличала советскую школу от систем образования капиталистических стран. Как отмечал Ю.К. Бабанский, принципы обучения являются обобщенным отражением многолетней практики и учитывают специфические особенности процесса обучения в советской школе. Эта категория дидактики была предметом изучения многих ученых, в результате чего появилось множество систем принципов обучения и их интерпретаций, которые объединяются историко-эмпирическим характером и идеалистическим подходом их определения.

Так, всем известные со студенческой скамьи принципы: наглядности, доступности, научности, системности, последовательности и другие – оформились за счет эмпирического обобщения опыта. И.Г. Песталотци в конце своей жизни писал: «Когда я в настоящее время оглядываюсь назад и спрашиваю себя, что же собственно я сделал для обучения человечества, то нахожу следующее: я прочно усвоил высший основной принцип обучения, признав созерцание (наглядность) абсолютной основой всякого познания» [1]. В дальнейшем ученые обосновали этот принцип, опираясь на психолого-физиологические особенности человека (у большинства людей наиболее сильно развита зрительная память), а также на теорию формирования понятий, в которой указывается, что основа знаний – чувственное восприятие (зрительный образ). Сообразно ему на учебных занятиях педагоги используют разные виды наглядности: плакаты, таблицы, видеофильмы, презентации, натуральные объекты и другие. Однако, если рассматривать принцип наглядности как руководство к деятельности педагога, то он будет определять лишь характер отдельных учебных ситуаций, а не способ работы со всем учебным коллективом на протяжении всего учебного занятия.

Ограниченность эмпирического подхода заключается в том, что он позволяет охватить состояние процесса обучения, имевшее место в истории, но не позволяет создавать новообразования. Поэтому, основываясь на принципах, полученных эмпирическим путем, можно построить только типичный вариант процесса обучения, который

уже есть или когда-то был. Если же мы хотим строить новый процесс обучения, то и принципы обучения должны быть другими, независимыми от опыта и традиций.

Некоторые традиционные принципы имеют отношение к целям обучения, но не являются его следствием. В частности, системе образования в разные периоды развития общества обозначались различные задачи, обусловленные его общим уровнем. Например, в Средние века система образования должна была способствовать развитию теологического мировоззрения и богопослушанию. В дальнейшем произошло бурное развитие научных областей, а вслед за этим появилась необходимость изменения задач национальных систем образования – формирования научно-материалистического мировоззрения у школьников. Для реализации этой задачи в советский период был оформлен принцип научности. Этот принцип до сих пор реализуется при отборе содержания учебных предметов и определяет светский характер процесса обучения.

Традиционную систему принципов обучения можно систематизировать по нескольким дидактическим аспектам. Первая группа принципов определяет содержание учебных предметов и способ его изложения. К ней относятся принципы научности, последовательности и системности изложения знаний. Ко второй группе относятся принципы, определяющие способы изложения и представления учебного содержания. Это принципы наглядности, доступности, развивающего и воспитывающего характера обучения, прочности, связи теории и практики обучения. Третья группа принципов обучения определяет позицию учащегося в процессе обучения: принцип сознательности и активности указывает на необходимость вовлечения учащегося в процессы самостоятельного изучения и освоения знаний, необходимость формирования у него универсальных учебных действий и устойчивого познавательного интереса.

Таким образом, традиционная система принципов обучения может быть использована при планировании и организации отдельных учебных ситуаций, а также при определении содержания образования и составлении учебных пособий. Вместе с тем эта система принципов обучения *не учитывает характер и способ* организации обучения учебного коллектива.

В противоположность традиционной системе принципов обучения, которая охарактеризована Виталием Кузьмичом Дьяченко как бессистемная и психологизированная, была им оформлена *всеобщая система* принципов обучения [2]. В основу этой авторской концеп-

ции положен материалистический подход. Виталий Кузьмич определяет обучение как организованное общение между теми, кто имеет опыт, знания и умения, и теми, кто не имеет. И может существовать в четырех организационных формах: *индивидуальной, парной, групповой и коллективной* [2]. Поэтому принципы, по верному утверждению В.К. Дьяченко, должны выводиться из сущности обучения и носить всеобщий характер; принципы есть руководящие идеи, вытекающие из законов процесса обучения.

Его систему составили принципы завершенности, разновозрастности и разноуровневости, сотрудничества, педагогизации, разнообразия тем, заданий и функций, интернационализации, непрерывной и безотлагательной передачи знаний, обучения по способностям [2].

Первоначально Виталий Кузьмич назвал свою систему принципами коллективного способа обучения, однако впоследствии переименовал её во всеобщую систему принципов обучения. На первый взгляд, с этим утверждением трудно согласиться, вместе с тем у ученого были убедительные доказательства такого решения.

Анализируя предложенные принципы, можно сразу же обнаружить их разномасштабность и специфичность. Основной – *принцип завершенности*. Он предполагает, что обучение качественным можно считать в том случае, если обучаемые могут не только воспроизводить получаемые знания, но и обучать других, ничего не теряя и не искажая. Этот принцип соотносится с одним распространенным положением «Кто учит – учится сам».

«Обучение заканчивается тогда, когда обучаемый знает и умеет делать то, что по данному вопросу (теме) знает и умеет делать обучающий» [2, с. 431]. При этом обучение не следует понимать очень узко, как буквальную передачу новых знаний и умений (формулировок понятий, способов решения задач, информационных фрагментов тем). Обучение включает формулирование своих вопросов другому человеку, проверку его знаний и умений, комментирование своих действий, обсуждение или совместное изучение каких-либо вопросов и тем, инструктирование, передачу того материала, который понят.

Таким образом, принцип завершенности обучения ориентирует педагога на достижение такого качества учебных и личностных результатов, при котором ученики могут не только воспроизводить получаемые от обучающихся знания и опыт, но и обучать других.

Принцип завершенности не получил своего полного практического воплощения в имевших место общественно-исторических способах обучения: он применялся только для некоторой части учащих-

ся. В индивидуальном способе обучения этот принцип реализуется частично, когда ученик демонстрирует и воспроизводит свои знания и умения учителю. А при групповом обучении нет возможности каждому ученику передавать или представлять свои знания.

Виталий Кузьмич говорил, что в полной мере этот принцип может быть реализован только в таком учебном процессе, где есть реальная возможность каждому учить каждого субъекта этого процесса. Такая возможность будет достигнута при коллективном способе обучения.

Сам автор подчеркивает, что этот принцип отражает объективную сторону учебного процесса – необходимость особого типа взаимодействия субъектов обучения: «В массовой практике, если выпадает важное звено учебного процесса – обучение учеником других людей, то само обучение превращается в зубрёжку, механическое заучивание, недоученность и становится бессмысленным: ученики изучают огромный объём материала, который в их жизненном опыте оказывается ненужным» [2, с. 425].

Очевидно, что реализация принципа завершенности обусловлена образовательной политикой: если перед системой образования встанет задача качественного обучения каждого субъекта, то это нельзя будет сделать иначе, как придать учебному процессу явный коллективный характер, что приведет к кардинальным изменениям системы обучения.

Другие принципы обучения, выделенные В.К. Дьяченко, являются руководствами деятельности учителя, позволяющими обеспечить завершенность для каждого члена учебного коллектива. Так, например, *принцип распределения тем, обязанностей и функций* вынуждает учителя распределять разное содержание между учащимися, чтобы иметь возможность организовать ситуации взаимообучения.

Принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний указывает на непрерывный характер процесса взаимообучения, который задает основу качественных знаний. Если ученик получил информацию по новой теме от другого ученика или от учителя-профессионала либо прочитал в книге и разобрался или начал разбираться в ее содержании, то для качественного усвоения необходимо безотлагательно (т.е. без длительных интервалов времени) переходить к тому, чтобы воспроизвести изучаемый материал для других. Понятно, что это должно быть не простое, элементарное воспроизведение для себя, которое чаще всего происходит при зубрёжке, механическом заучивании путём многократного повторения.

Принцип непрерывности и безотлагательности обучения можно реализовать только тогда, когда между школьниками возникает сотрудничество: все они одновременно и ученики, и учителя. Это объективный и к тому же важнейший признак нормального и естественного учебно-воспитательного процесса, который можно сформулировать как *принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи*. Он является основанием для организации коллективного учебного процесса. Коллективные учебные занятия строятся за счет взаимодействий всех участников учебной группы друг с другом в составе разных временных коопераций. К тому же «участниками образовательного процесса могут быть не только участники класса, но также родители, представители администрации школы, шефы и ученики других классов» [2]. Поскольку на коллективных учебных занятиях отсутствует общий фронт и учитель не объясняет тему всем одновременно, а каждый ученик изучает свою тему, то для того, чтобы освоить программу, ученик использует остальных участников группы как средство, а они в свою очередь за счет него решают свои образовательные задачи. Добиться высокого качества освоения программы возможно только в состоянии сотрудничества, когда один ученик вынужден взаимодействовать с другим и наоборот. Но это не означает, что все будут нравиться друг другу или любить друг друга. Отношения при сотрудничестве строятся не на любви и дружбе, а вынужденности одного работать с другим. Суть сотрудничества – в безотлагательном употреблении продуктов друг друга.

Принцип педагогизации. «Выполнение преподавательских функций для каждого школьника (студента) становится нормой деятельности. Чтобы она была высокоэффективной, формирование преподавательского мастерства каждого учащегося (студента) становится для педагога первой и важнейшей задачей» [3, с. 32]. Это предполагает, что содержание образования учащихся должно обогатиться универсальными способами мышления и деятельности, включающими коммуникативные, рефлексивные и контрольно-оценочные умения. Следовательно, при подготовке дидактического материала и организации взаимодействия между учащимися в парах постоянного и сменного состава и группах необходимы рекомендации, позволяющие правильно излагать материал, уметь проверить уровень понимания содержания и правильность выполнения заданий, оценить работу товарищей.

Принцип обучения по способностям позволяет индивидуализировать средства и способы обучения для каждого ученика, а также

составлять индивидуальные образовательные программы в соответствии с его способностями и возможностями [4].

Поскольку изучение каждой новой темы каждым учеником происходит непрерывно и учащийся безотлагательно выполняет роль обучающего, то темп продвижения по материалу у всех разный. Длительная работа учеников (школьников или студентов) в разном темпе приводит к тому, что одни из них значительно продвигаются вперёд, а другие, напротив, «задерживаются». В таких условиях одновозрастность класса становится помехой и возникает необходимость устранить её, в результате чего *образовательный коллектив становится разновозрастным и разноуровневым*.

Кроме того, взаимодействие учащихся одного и того же возраста, как правило, оказывается небогатым по содержанию, по способам и техникам мыследеятельности, по мастерству. Например, в 7 лет ученик может на одном уровне проанализировать природное явление, а в 14 лет – совершенно по-другому. Если в паре работают ученики одного возраста, то у них будет один уровень понимания, а если работают ученики разных возрастов, то у них будет возможность с разных точек зрения рассмотреть материал.

Разновозрастность и разноуровневость – важнейшие условия высокоэффективного и естественного всеобщего сотрудничества, при котором каждый учащийся продвигается вперёд в соответствии со своими способностями, трудолюбием и интересами [4].

Принцип интернационализации процесса обучения начинает реализовываться в условиях подлинного равенства языков и национальностей; предполагается, что в школе все предметы ведутся на двух или более языках. «Все обучение, т.е. изучение всех учебных предметов должно происходить на двух языках: русском и, например, грузинском. Ученик русской национальности готовит каждый текст учебника на грузинском языке, сверяя его с русским текстом» [2], а учащийся грузинской национальности проделывает аналогичную работу с текстом на русском языке. Несомненно, через некоторое время в школах возникнет необходимость преподавать все предметы на двух или нескольких языках. В этом случае принцип интернационализации будет одним из положений организации жизни школы, которое позволит ученикам разных национальностей равноправно и продуктивно взаимодействовать друг с другом на обязательных учебных занятиях по содержанию предмета.

Таким образом, руководство всеми выше перечисленными принципами позволяет организовать качественное обучения для каждого

члена учебного коллектива. Это и стало главным основанием выдающегося дидакта для обозначения этой концепции как всеобщей. С узко утилитарной позиции в условиях, когда только начался переходный период от группового способа обучения к коллективному, это утверждение можно назвать неуместным или преждевременным. Однако это еще более усиливает теоретическую и практическую значимость системы принципов обучения, разработанных Виталием Кузьмичом [5].

Практическая значимость концепции принципов обучения В.К. Дьяченко заключается в том, что принципы оформляются как руководства к деятельности учителя. Они охватывают основополагающие идеи организации коллективных учебных занятий, что позволяет использовать их при планировании, проведении и анализе учебных занятий, составлении учебных программ по предметам и индивидуальных образовательных программ учащихся, обеспечении дидактической, технической и материальной среды учебного учреждения.

Принципы, сформулированные В.К. Дьяченко, являются важным этапом в построении новой системы принципов обучения. Виталий Кузьмич выделил исторические этапы развития обучения и попытался оформить всеобщие принципы. Вместе с тем построенная им система принципов позволяет лишь организовать коллективный учебный процесс. Групповые и индивидуальные учебные занятия строятся на других системах принципов. Принципы индивидуального и группового способа обучения нуждаются в дополнительном исследовании.

Литература

1. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. Изб. пед. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. 171 с.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
3. Дьяченко В.К. Принципы обучения: методические рекомендации к лекции и практическим занятиям. Красноярск, 1988.
4. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. М.: Сентябрь, 2013. 240 с.
5. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

К вопросу о классификации организационных форм обучения

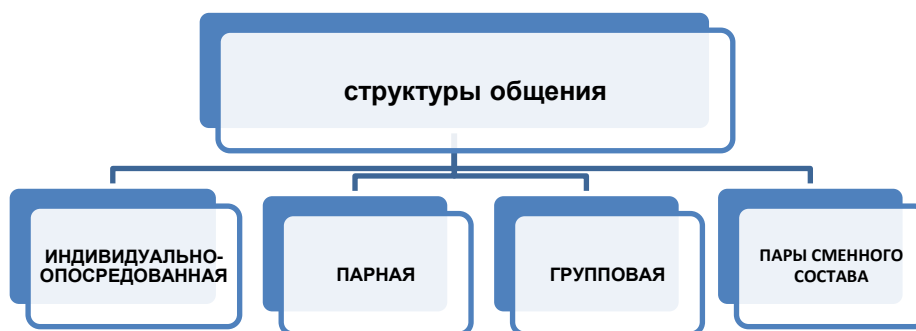
*Почему вопрос о классификации (системе) организации форм так важен? Если сказать кратко, то: **какова система (классификация) форм организации процесса обучения, такова и школа.***

В.К. Дьяченко

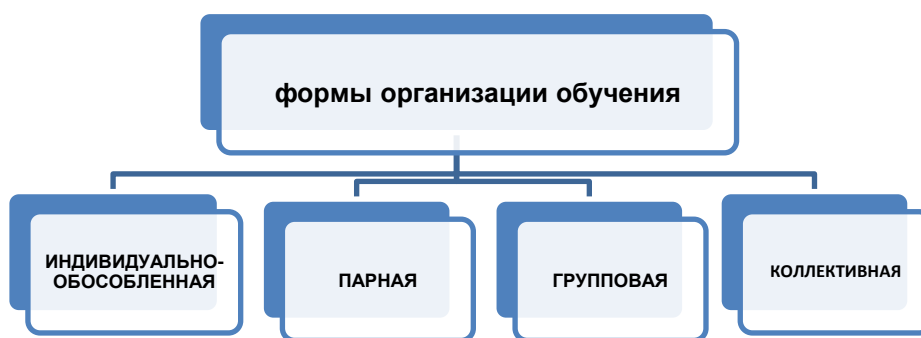
В системе основных понятий дидактики категория «форма организации обучения» играет ключевую роль, поскольку вне форм обучение существовать вообще не может. На это обстоятельство В.К. Дьяченко обращал особое внимание и по сути именно на этом строил свою концепцию обучения.

Позволю себе высказать свои сомнения в том, что классификация организационных форм обучения, предложенная В. К. Дьяченко, является полной и исчерпывающей. Я попробую показать в этой классификации те спорные моменты, которые требуют доработки и уточнения.

Напомню, что Дьяченко выводил формы организации обучения из следующих структур общения:



А поскольку обучение, с точки зрения В.К.Дьяченко, представляет собой особый случай общения, то и организационных форм обучения выделялось им также четыре:



Вот как сам В.К. Дьяченко характеризует и оценивает свою классификацию организационных форм обучения: *«Ту классификацию организационных форм обучения, которую мы предлагаем на протяжении пяти десятилетий, мы называем классификацией организационных форм обучения по структурам общения... Эта классификация... соответствует всем законам и правилам логики и не только отражает реальное обучение в школах, но дает возможность обоснованно прогнозировать организационную структуру учебного процесса в школе будущего, т.е. предвидеть дальнейшее развитие школы...»*

Наша классификация организационных форм обучения, – продолжает Дьяченко, – является последовательной, полной, исчерпывающей, охватывающей все случаи существования обучения; мы выделили четыре формы существования процесса обучения, которые являются общими и базисными. В иной или иных формах, кроме названных и рассмотренных выше четырёх, обучение не существует и не может существовать» [1, с. 42–43].

Разделяя в целом подход Дьяченко к построению классификации организационных форм обучения через понятие «общение», я, тем не менее, с некоторыми из приведенных утверждений Дьяченко все же согласиться не могу и считаю, что классификация В.К. Дьяченко нуждается в уточнении. **Во-первых**, я не согласен с тем, что разработанная им классификация *«соответствует всем законам и правилам логики»*. В ходе проведенного анализа данной классификации я обнаружил несколько логических ошибок. **Во-вторых**, я не считаю данную классификацию *«полной и исчерпывающей, охватывающей все случаи существования обучения»*. Попытаюсь это обосновать.

Одну из серьёзных ошибок Дьяченко я вижу в том, что в ходе деления понятия «структура общения» выбранный им изначально

дифференцирующий признак (*соотношение количества говорящих и количества слушающих в момент времени*) не сохранялся до конца деления, как того требует одно из главных правил классификации, а подменялся другим (*состав участников речевого взаимодействия*), вследствие чего стало возможным неправомерное, на мой взгляд, выделение *наряду* с парным и групповым общением такой «структуры», как «*пары сменного состава*».

Кроме того, было нарушено еще одно правило деления. Так, согласно принципу альтернативности или взаимоисключения выделяемых групп, которым следует руководствоваться при разработке классификации, члены деления должны исключать друг друга, т.е. их объемы не должны иметь общих элементов или общих частей. А у Дьяченко *в одном ряду* поставлены такие явления, которые друг друга вовсе не исключают. Ведь и в паре обособленной, где состав коммуникантов постоянен, и в парах сменного состава основой является одна и та же схема взаимодействия субъектов общения, когда один говорит, один слушает. Да и сам Дьяченко прямо говорил, что «*общение в отдельной паре есть частный случай общения в парах*» [2, с. 53].

Основная причина этих ошибок кроется, на мой взгляд, в том, что Дьяченко в ходе анализа и классифицирования отступает от тех правил (принципов), которые изначально были выбраны им в качестве методологических оснований создаваемой классификации.

О каких принципах идет речь?

Первый методологический принцип (правило), В.К. Дьяченко формулирует следующим образом: «*Чтобы увидеть, понять структуру общения, нужно брать момент общения. Нужен мгновенный срез. Тогда мы можем увидеть структуру общения...*» [2, с. 42].

Действительно, при различении парной и групповой структур общения Дьяченко не устает повторять, что данные типы речевого взаимодействия должны рассматриваться исключительно *в момент времени*.

В качестве иллюстрации приведу цитату из его первой монографии «Общие формы организации процесса обучения»: «*Структура общения, – читаем на с. 38–40, – зависит от количества участников общения, от числа одновременно говорящих и слушающих... Если взять речевое общение в паре, то в каждый момент такого общения один его участник говорит и один слушает. Существенно для этой структуры общения: одного говорящего слушает также один человек. Иными словами, число говорящих и число слушающих равно: "один – один" ... Структура общения изменяется, если участни-*

ков общения становится не два, а, например, три человека. В данном случае исчезает то взаимнооднозначное соответствие или объективное равенство условий общения, которое имело место в паре. Если участников общения три человека, то **в каждый момент** общения одного говорящего слушают (или должны слушать) два человека. Соотношение слушающих и говорящих **в каждый момент** общения уже неравное: "один говорящий – двое слушающих" ... **Объективное несоответствие числа говорящих и числа одновременно слушающих в каждый момент** общения с возрастанием численности группы возрастает» [2, с. 38–40].

Как видим, дифференцирующий признак, по которому производится деление структур общения, – это **соотношение числа говорящих и числа слушающих в один момент времени**. Кстати, В.К. Дьяченко об этом пишет практически везде и сразу, как только речь заходит о структурах общения. Пропустить это просто невозможно. К тому же в его концепции обучения это один из ключевых моментов и, на мой взгляд, самый убедительный.

Однако В.К. Дьяченко неожиданно отказывается от выбранного подхода и продолжает рассматривать общение уже почему-то не в статике («в момент времени»), как это им делалось первоначально при различении парного и группового общения, а в динамике, т.е. **в разные моменты времени**, благодаря чему как раз и становится возможным появление **в одном ряду** с парным и групповым общением новой структуры (?) общения – «пар сменного состава».

Получается так: для того чтобы обнаружить одни структуры общения, мы должны время на мгновение остановить, а чтобы увидеть другие структуры общения – время запустить. Но разве подобного рода вольности допустимы при построении классификации?

Обосновывая «пары сменного состава» как самостоятельную структуру общения, Дьяченко демонстрирует различные примеры из жизни и старается убедить читателя в том, что для общения между людьми типичным является не постоянство состава пар, вступающих в общение, а их **сменяемость**: «Жизнь человека в обществе, – пишет он в той же монографии, – очень часто протекает как последовательная цепь встреч, разговоров, бесед с различными людьми... Типичным, наиболее распространенным, является сменяемость состава пар, вступающих в общение. Один человек только на протяжении одного дня вступает в общение с несколькими десятками разных людей, а иногда даже с несколькими сотнями. В силу такого динамизма, постоянной текучести общение между людьми

приобретает в основном характер диалогических сочетаний, т.е. характер огромного множества диалогов каждого человека с различными людьми» [2, с. 44].

Все сказанное, конечно, само по себе верно. Но не в случае, когда осуществляется структурный анализ общения. Ведь В.К. Дьяченко сам двумя страницами ранее подчеркивал, что в рассмотрении структуры общения очень важно учитывать момент времени. Тогда как в обосновании «пар сменного состава» о моменте времени уже ничего не говорится, наоборот: подчеркивается *динамизм* и *текучесть* общения, благодаря которым и становится возможной сменяемость состава пар.

При этом хочу заметить, что состав участников группового общения также может в разное время быть разным. Тогда уместно говорить не только о парах сменного состава, но и о группах сменного состава (или динамических группах). А такой структуры общения Дьяченко почему-то вообще не рассматривает, что и позволяет сомневаться в полноте и исчерпанности создаваемой классификации.

Чтобы напарники могли образовать с другими людьми новые пары, им необходимо дать некоторое время. Смена речевых субъектов потому только и возможна, что общение между людьми рассматривается не в один момент времени, а в разные моменты. Здесь-то как раз и происходит подмена основания деления создаваемой классификации.

Кстати, для того чтобы делать мгновенный срез любого жизненного события, в технике давно был изобретен специальный прибор – фотоаппарат. Именно на фотографии мы можем разглядеть ту или иную структуру общения. Можно найти огромное количество фотоснимков, на которых изображается групповое общение и общение в парах. Но мы вряд ли найдем хотя бы одно фото, где было бы запечатлено общение людей в парах сменного состава. Для этого потребуется совсем другая техника (например, видеокамера), которая способна ухватывать не мгновения жизни, а ее динамику. А это уже другая история и, по всей видимости, не про структуры общения.

Второй методологический принцип (правило), которым предлагал руководствоваться В.К. Дьяченко при разработке классификации организационных форм обучения, обозначен в уже названной монографии следующим образом: *«Нам необходимо структуру общения абстрагировать от всех других сторон и моментов, связанных с деятельностью людей: от конкретного содержания общения, от мотивов или целей, от национальных особенностей языка, от*

переживаний и всякого рода привходящих факторов, которые так или иначе могут влиять на процесс общения между людьми».

А между тем, Виталий Кузьмич, похоже, сам того не замечая, отходит от заранее выбранной методологии и начинает подбирать подходящие аргументы для обоснования «диалогических сочетаний» как особой структуры общения. При этом структура общения почему-то уже крепко связывается с содержательным компонентом, чего В.К. Дьяченко предлагал избегать. Вот что он пишет:

*«Общение между людьми в обществе, в жизни представляет собой сложнейшую динамическую систему, в которой общение в парах выступает только как отдельные звенья, кирпичики, из которых построено огромное здание... Общение в отдельно взятой паре приобретает такое значение потому, что каждый из участников общения в данной паре общается еще и с другими людьми. **Содержание** общения в паре зависит от того, общались ли партнеры с другими людьми и с кем, что они могли из этого общения взять, позаимствовать. Чтобы могло состояться общение двух людей и быть **содержательным**, необходимо каждому из них уже до встречи иметь большое количество диалогов с другими людьми» [2, с. 48–49].*

Как же так получается: сначала В.К. Дьяченко говорит, что структуру общения необходимо абстрагировать от «всякого рода привходящих факторов», в том числе и от конкретного содержания общения, а потом сам же в эту ловушку и попадает?

Если действительно, как предлагал В.К. Дьяченко, абстрагировать структуры общения от всего прочего надстроечного материала, который составляет человеческое общение, то существенным окажется только событие речевого взаимодействия. Это взаимодействие, как бы мы его не крутили, имеет всего лишь три структуры общения: *индивидуально-опосредованную, парную и групповую*. И при этом совершенно не имеет значения, меняется состав пары (группы) или остается постоянным, привносят субъекты что-то содержательно новое в новые пары (группы) или нет и т.д. Структура от этого не меняется. Изменяется не структура общения, а *принцип речевого взаимодействия*.

Например, в одном случае мы можем организовать работу в парах, сохраняя их состав постоянным. В другом случае работу в парах можно построить по принципу обновления, сменяемости их состава. То же самое можно сказать и о группах постоянного и сменного составов. Кстати, принцип сменяемости (сменности, ротации, сводности и т.п.) в определенной мере в учебном процессе уже ра-

ботает и по праву мог бы занять свое законное место в системе принципов обучения. Однако это тема уже другого разговора.

С учетом выше сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Отношение между понятиями «*структура общения*» и «*форма организации обучения*» следует рассматривать, с моей точки зрения, как отношение абстрактного к конкретному, где «*структура общения*» – абстрактное, а «*форма организации обучения*» – конкретное. В конкретных условиях, где осуществляется учебный процесс, используемые структуры общения становятся организационными формами обучения.

2. «*Пары сменного состава*» не являются самостоятельной структурой общения. «*Пары постоянного состава*» («*статические пары*») и «*пары сменного состава*» («*динамические пары*») есть конкретные проявления парной структуры общения.

3. Если состав пар может меняться, то может меняться и состав групп. Поэтому правомерно, на мой взгляд, считать, что групповая структура общения также может иметь такие конкретные проявления, как «*группы постоянного состава*» («*статические группы*») и «*группы сменного состава*» («*динамические группы*»). Данное суждение подтверждается образовательной практикой, когда, например, учитель, деля класс на несколько малых групп и организуя в них учебную работу, время от времени может состав этих групп менять.

4. Классификация организационных форм обучения, имеющая в своей основе структуры общения, как замыслил В.К. Дьяченко, могла бы, на мой взгляд, иметь следующий вид:

Формы организации процесса обучения



Литература

1. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
2. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. 184 с.

Комментарий В.Б. Лебединцева, к.п.н, доцента Центра современной дидактики Красноярского ИПК

Автор делает довольно спорные выводы, используя фрагменты работ В.К. Дьяченко вне контекста его теоретических построений. Эти выводы были подвергнуты критике со стороны участников методологического семинара, прошедшего накануне дидактических чтений (см., в частности, статью Д.И. Карповича в журнале «Коллективный способ обучения», № 13, 2013 г., www.kco-kras.ru). К сожалению, автор в своём выступлении и представленном итоговом варианте статьи не внял разумным доводам коллег.

В статье Вячеслава Александровича обнаруживается ряд «подмен».

Во-первых, по его мнению, В.К. Дьяченко положил в классификацию оргформ обучения соотношение количества говорящих и слушающих. Здесь сущность оргформ спутана с их значимостью, ценностью (если на телевизор ставят вазу, это ещё не означает, что он стол). А вот в параграфах (на которые почему-то автор статьи не ссылается), непосредственно посвященных классификации базисных оргформ обучения, Виталий Кузьмич пишет не о количестве говорящих-слушающих, т.е. эмпирической характеристике, а раскрывает сущность – устройство четырёх событийных ситуаций взаимодействия участников обучения: «общение без личного, непосредственного контакта»; «общение в обособленной паре»; «непосредственное общение со *многими* людьми происходит двояко: человек обращается к разным людям одновременно или общается с каждым в отдельности и по очереди». Эти ситуации соотносятся с четырьмя (не сводимым друг с другом) базисными формами организации обучения: индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной. Две последние осуществляются в группе. У Виталия Кузьмича речь идёт не об общении в парах, в которых меняются напарники, а о таком взаимодействии *в группе*, когда каждый общается с каждым. Выражение «общение в парах сменного состава» в данном случае лишь односторонне передаёт смысл, на что неоднократно обращал внимание выдающийся дидакт.

Во-вторых, Дьяченко классифицирует не всё многообразие форм организации обучения (простых и составных), а только *базисные* (или *общие*). Они обнаруживаются в любую эпоху и в любой системе обучения. Поэтому классификация Дьяченко всеобщая. Из базисных складываются все возможные конкретные (составные) формы. В предлагаемой же Вя-

чеславом Александровичем собственной классификации оргформ в одном ряду находятся объекты «простые» и «составные», что недопустимо по правилам классифицирования, в частности, «малые группы», «статические группы», «динамические группы». Как-то незаметно одна группа (с её определённым устройством) превращается в новый объект: в совокупность групп – группы сменного состава (ведь одна группа не может быть сменной по составу). Кроме того, возникают и другие вопросы: в малых группах не могут общаться в парах? Порождает ли постоянный или сменный состав группы разные оргформы обучения?

В-третьих, речевое взаимодействие (Рязанов) и общение (Дьяченко) – это не синонимы.

В-четвёртых, мгновенный срез (фотографию) взаимодействия участников обучения в той или иной форме не стоит понимать буквально, механистически. Чтобы точно понять, в какой форме организовано обучение, необходима серия таких мгновенных срезов.

И последнее. Категоричность В.К. Дьяченко относительно того, что его классификация базисных организационных форм обучения является полной и исчерпывающей, полностью оправданна. Им получено знание теоретического типа. Именно такого рода знания (в отличие от эмпирических) позволяют мыслить новое, а главное – мыслить новое из будущего. Учёным замечено, что та или иная общественно-историческая стадия организации обучения определяется не единицей содержания образования, а организационной структурой учебного процесса. В организационную структуру каждого следующего способа обучения включается новая организационная форма в качестве системообразующей. Возможность прогнозировать будущее – одно из доказательств верности выводов Виталия Кузьмича. А также основание назвать его выдающимся учёным.

Считаем, что статья В.А. Рязанова не бесполезная. Подобные рассуждения периодически появляются в разных аудиториях. Важно находить разнообразные аргументы в их опровержение. ...Чтобы однажды сделать так, как когда-то поступила Французская академия наук: принять решение не рассматривать любые доказательства существования вечного двигателя в связи с полной антинаучностью данных предложений.

И ещё. Если в чём-то и можно упрекнуть В.К. Дьяченко, то не в отношении его классификации базисных форм организации обучения. Сколько ему пришлось выдержать споров за многие десятилетия! (Можно, например, спорить о понимании «метода обучения». Этот вопрос меньше всего обсуждался великим дидактом в разных аудиториях.) А вот классификация конкретных форм организации обучения (как слагаемые из базисных) ещё ждёт своих исследователей.

Становление классно-предметной системы обучения (дидактический аспект)

Ни для кого не секрет, что российское образование находится в состоянии кризиса. Можно было бы сделать ссылки на мнение известных учёных, привести статистические выкладки, но это будет излишним, поскольку бедственное положение российского образования общеизвестно.

Нельзя сказать, что на разных уровнях иерархической управленческой лестницы не предпринимаются попытки выхода из кризиса, различные действия, позволяющие как-то стабилизировать положение (Федеральный стандарт – тому подтверждение). Но эти попытки затрагивают мелкие нюансы школьной жизни, а потому носят сиюминутный, второстепенный характер.

Мы устраняем следствия вместо того, чтобы устранять причину их возникновения. Главное доказательство кризиса в образовании – это постоянное возникновение проблем в любых аспектах системы образования. Сняли с повестки дня одну проблему – появилось с десяток других в том же самом месте.

Первопричина основных проблем в педагогике лежит в классно-урочной организации учебного процесса в школе и лекционно-семинарской системе преподавания в вузе. Вот чем надо в первую очередь заниматься. Необходимо срочно отказываться от классно-урочной организации учебного процесса. Вместо класса должны появиться учебные группы, вместо урока – учебные занятия (именно коллективные учебные занятия). Возможно, со временем исчезнут и учебные предметы, появится другое содержание образования.

Рассуждая о тенденциях в развитии нынешней социокультурной ситуации, Мкртчян М.А. пишет: «Нынешняя ситуация и в плане общечеловеческих ценностей, и в плане образовательных потребностей общества требует другого подхода, чем во времена Коменского. Сейчас стоит противоположный, чем в предыдущую эпоху, вопрос: как не потерять в учебной группе многообразие, как организовывать такое обучение, где, с одной стороны, есть совместное пребывание, совместная деятельность разных людей, но с другой – учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности, реализуются индивидуальные цели обучающихся» [1].

Но по сей день классно-урочная система обучения занимает доминирующее положение в образовательных учреждениях, а следовательно, ориентация на одноуровневый, усреднённый состав учебной группы остаётся неизменной. В таких условиях организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ невозможна. И никакие второстепенные меры, не затрагивающие сути учебного процесса, положение дел не изменят.

Ситуация кризиса в разных структурных организованностях – дело обычное; ситуация динамического развития той или иной социальной структуры неизбежно сопровождается периодами застоя, когда необходимо найти новый вектор развития. И такие кризисные периоды в развитии могут затянуться на очень длительный промежуток времени.

Другими словами, российское образование в состоянии кризиса живёт и вынуждено будет жить не одно десятилетие: учителя должны учить детей, школы должны функционировать, обслуживающие структуры должны работать. И здесь очень важно найти способ организации школьной жизни, позволяющий даже в условиях кризиса получать продукт, удовлетворяющий вызовам современности, позволяющий безболезненно перейти к новой, будущей системе обучения.

Любая социальная организованность (образование в том числе) должна учитывать появление кризисных ситуаций, готовиться к ним, предпринимать меры, чтобы выход из кризиса был не столь болезненным, не столь затратным и длительным.

В начале 90-х годов прошлого века на одной из организационно-деятельностных игр под руководством Мкртчяна М.А. прозвучал тезис о типах экспериментальных площадок, а именно: любая социальная организованность (образование в том числе) даже в условиях стабильного функционирования должна иметь три типа экспериментальных площадок: 1) экспериментальная площадка по разработке принципиально новых систем – систем будущего, 2) экспериментальная площадка по совершенствованию ныне существующей системной модели, 3) экспериментальная площадка, разрабатывающая концептуальные основы системы для кризисной ситуации. Схематично сказанное можно отразить на рисунке 1.

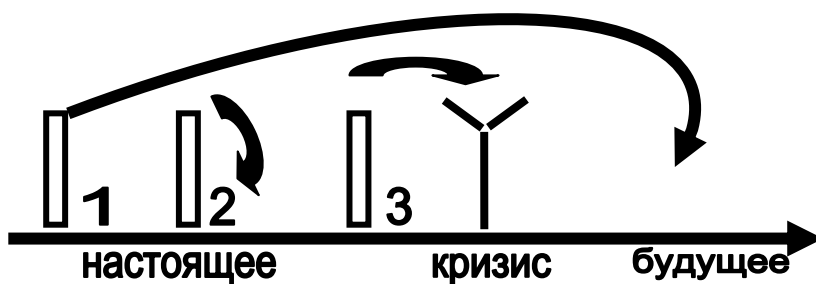


Рис. 1. Типы экспериментальных площадок на оси времени

Все три типа площадок живут и действуют в настоящем, но их предназначение принципиально разное. Площадка первого типа разрабатывает модели для будущего. Понятно, что настоящее не вечно, что социальная организованность со временем как-то изменится. Поэтому уже сейчас, когда ещё нет видимых проблем и трудностей, надо думать о будущем этой организованности: учитывать вызовы времени, тенденции развития, прогнозировать ситуацию, разрабатывать концепцию новой системной организации.

Предназначение площадки второго типа – улучшать, совершенствовать, доводить до идеала ныне существующую модель, отчётливо осознавая при этом, что эта модель должна со временем уступить своё место новой концепции. При этом выигрывается время, появляется некоторый временной люфт, позволяющий первой площадке завершить свои разработки.

Площадка третьего типа ищет варианты функционирования системы в условиях самого кризиса, когда новая модель ещё не может предъявить свои права, а старая уже исчерпала свои возможности. Для масштабных социальных систем, какой является система образования, время пребывания в кризисной ситуации может существенно затянуться. Понятно, что кризисная модель должна представлять собой нечто среднее между настоящей и будущей моделями. Ни в коем случае нельзя допустить ситуацию, когда каждый действует на свой страх и риск, «кто во что горазд». Даже в это тревожное и крайне неустойчивое время система образования должна функционировать в рамках общего правового поля, общих норм совместной жизнедеятельности. В противном случае система может разрушиться.

За годы становления КСОшное движение несколько раз меняло вектор своего развития: процессы, структуры, проекты. Наивысшим достижением структурного периода стал краевой инновационный комплекс по созданию коллективного способа обучения. Сегодня КСОшное движение представляет собой пучок инновационных про-

ектов, три из которых, собственно, и представляют собой указанные выше три типа экспериментальных площадок.

Действительно, проект «Оргдиалог», которым руководит Литвинская И.Г., по сути дела представляет собой экспериментальную площадку по улучшению, совершенствованию обычного урока, привычной классно-урочной системы обучения. Проект для малокомплектных школ (проект МКШ, руководитель – Лебединцев В.Б.) работает на будущее. Здесь апробируются различные модели неклассно и неурочного обучения. Другими словами, речь идёт об организации разновозрастного и разноуровневого обучения по индивидуальным образовательным программам.

Что касается ситуации кризиса, то в этом случае проект «Организация классно-предметного обучения в образовательном учреждении», которым руководит Карпович Д.И., полностью отвечает интересам и учитывает многие аспекты данного периода. Классно-предметная система обучения является наиболее оптимальной и органичной системой обучения в условиях нестабильности, в условиях ломки старых стереотипов и зарождения новых подходов в обучении.

Литература

1. Дидактика коллективного способа обучения: сборник статей / редакторы-составители Н.М. Горленко, Д.И. Карпович, Г.В. Клепец. Красноярск, 2009. 54 с.

Раздел 3

Концепция новой школы

Минов В.А.

Актуальность принципа интернационализации обучения для построения современного школьного образования кочевников-оленеводов

1. Что такое принцип обучения, когда и для кого принцип может стать актуальным?

В.К. Дьяченко считал, что «если знание фактов, сущности, законов обучения есть знания о сущем, то принципы и правила есть знания о должном» [2]. На принципах устраивается обучение. Принципы – это ключевые средства построения обучения.

Не переустраивается обучение – нет потребности в принципах. П.Ф. Каптерев заметил: «Пока дело не идёт о коренной ломке школы, о перестройке её сверху донизу, дидактика не явится, на неё нет спросу» [4]. Так и принципы обучения – «не явятся, на них нет спросу». Принципы организации обучения не актуальны, пока не начнут переустраивать то самое обучение.

2. Так уж случилось, что на западе Таймыра сосуществуют две цивилизации: русская оседлая и ненецкая кочевая (основанная на крупностадном оленеводстве). На западе Таймыра граничат и взаимодействуют два мира: русский (говорящий на русском языке, исповедующий православие и разделяющий ценности оседлого образа жизни) и ненецкий (говорящий на ненецком языке, исповедующий раннее христианство и разделяющий ценности кочевого образа жизни). А школьное обучение одно – русско-интернатно-классно-урочно-предметное!

3. Такое устройство школьного обучения – источник комплекса следующих противоречий:

– Противоречие между необходимостью круглогодичного участия детей-кочевников в процессах функционирования, воспроизводства и управления деятельностью крупностадного оленеводства и устройством школьного обучения, вынуждающим их выключаться из неё в период с октября по апрель в течение многолетнего школьного обучения.

– Противоречие между потребностью семей кочевников в полноценном русскоязычном общем образовании каждого ребёнка и необходимостью оставлять значительную часть детей в тундре для обеспечения деятельности крупностадного оленеводства.

– Противоречие между потребностью ненецкого мира в успешном школьном обучении каждого учащегося-кочевника и неосуществимостью этого в системе предметно-классно-урочного школьного обучения.

– Противоречие между существенными невосполнимыми затратами времени и энергии учащихся-кочевников и их семей на школьное обучение и ничтожно малыми результатами освоения содержания обучения.

– Противоречие между взрослением детей-кочевников в ненецкой кочевой социокультурной (в том числе языковой) среде и школьным обучением в русской оседлой социокультурной (в том числе языковой) среде.

– Противоречия, источником которых является самобытность ненецкой кочевой цивилизации, нужды кочевого образа жизни дополняются и усугубляются комплексом противоречий, присущих групповому способу обучения и провоцирующих кризисное состояние предметно-классно-урочного устройства школьного обучения оседлого населения.

4. Одним из принципов переустройства школьного обучения кочевых ненцев является принцип В.К. Дьяченко – принцип интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основе.

5. Участвовать в коллективной деятельности ненецкого коренного населения, занимающегося тундровым крупностадным оленеводством, общаясь на русском языке – невозможно. И наоборот, участвовать в общественной жизни населения города Дудинка на ненецком языке – затруднительно. Язык населения функционален: «язык тундры» – ненецкий, «язык посёлка и города» – русский. Кочевые ненцы умеют переходить между мирами, меняя язык, одежду и поведение.

В школе-интернате же обучение, урочное и внеурочное общение организовано на русском языке в русскоязычной школьной и внешкольной среде. Ненецкий язык преподаётся как иностранный (1–2 часа в неделю).

Исследовательница Е.В. Лярская замечает, что «в представлении многих приезжих, коренное население, владеющее только родным языком, не умеет разговаривать "по-человечески"». И далее она же: «слова "по-человечески" и "по-русски" являются практически полными синонимами» [5].

Мировое сообщество считает, что «если дети сидят в классе начальной школы и слушают учителя, ведущего обучение на непонятном им языке, то это прямой путь к маргинализации» [1].

6. Но организовать школьное обучение кочевых ненцев на родном ненецком языке – это тоже путь к маргинализации, это дорога в прошлое, которое не случилось для ненецкого народа.

Следовательно, возможный ход – двуязычное школьное обучение (на ненецком родном языке и русском государственном языке).

Для мирового сообщества такой ход мог быть прогрессивным в период до 1999 года.

Однако в 1999 году Генеральная конференция ЮНЕСКО утвердила термин «многоязычное образование», «означающий использование, по меньшей мере, трёх языков в образовании, а именно родного языка, регионального или национального языка и международного языка» [6].

Для переустройства школьного обучения кочевых ненцев это означает, что, в соответствии с принципом обучения на многоязыковой основе В.К. Дьяченко и установками ООН о многоязычном образовании, надлежит организовать процесс обучения на ненецком, русском и английском языках одновременно.

7. В.К. Дьяченко в 2005 году в 12 диалоге «Интернационализация процесса обучения в школах» своей книги «Основное направление развития образования в современном мире» на вопрос воображаемого Министра: «Почему мы возвращаемся снова к этому вопросу?» – ответил: «Потому что это – главный вопрос современной школы и современного образования вообще» [3]. Главный для современной школы, ключевой для кочевых ненцев, актуальный для администрации и общественности Таймыра, значимый для Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, реализующего проект «Современная школа кочевых ненцев».

Литература

1. Всемирный доклад по мониторингу «Образование для всех». Издательство ЮНЕСКО, 2010.
2. Дьяченко В.К. Дидактика. Том 1. М.: «Народное образование», 2006.
3. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. М.: Школьные технологии, 2005.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: «Педагогика», 1982.
5. Лярская Е.В. Некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого округа о тундровиках // Антропологический форум №5. СПб, 2006.
6. Образование в многоязычном мире. Издательство ЮНЕСКО, 2003.

Андреев В.И., Рожкова Е.А.

Школа «Обучение в диалоге».

Успешный опыт внедрения КСО в учебный процесс

1. Кому нужны новые формы обучения

Школа с иным принципом преподавания должна была появиться хотя бы только потому, что привычный формат обучения подходит далеко не всем. Практически в любом классе любой школы найдется неглупый ученик, который при этом не успевает в учебе или не желает учиться в принципе.

Многолетний опыт педагогической работы и наблюдений позволил сформулировать четыре основные причины возникновения проблем в обучении [1]:

- 1) несоответствующий темп обучения;
- 2) конфликт с учителем;
- 3) конфликт со сверстниками;
- 4) потеря интереса к обучению.

Педагогическая наука давно искала способы разрешения этих проблем. Одно из направлений – коллективный способ обучения (КСО).

2. У истоков теоретической базы КСО в России:

А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко

Первый известный успешный и достаточно длительный опыт обучения подростков в парах сменного состава связан с именем Александра Григорьевича Ривина [7].

У него не было педагогического образования. А.Г. Ривин был «учителем, но с инженерным мышлением» [5]. Он учился в Одесском политехническом институте, но вместо того, чтобы стать инженером, занялся педагогической работой.

Александр Григорьевич Ривин поставил перед собой ряд вопросов, ответам на которые посвятил значительную часть своей жизни.

«Почему в области физического труда наступает время механизации и автоматизации производства, а учебный умственный труд выполняется по первобытному: учитель учит сразу всех, целую группу школьников, всех одинаково, как стадо» [5].

«А нельзя ли автоматизировать учебно-умственный труд? Почему в физическом труде автоматизация и механизация ускоряют и повышают производительность, а в обучении этого сделать нельзя?» [6].

«Как облегчить труд учителя и одновременно сделать его более результативным? Ученики должны тратить времени и сил меньше, а знать и уметь больше. Овладение науками должно проходить быстрее и в то же время качественнее» [5].

В результате зародилась педагогическая теоретическая база коллективного метода обучения, автором которой стал Александр Григорьевич Ривин.

Сохранился единственный печатный труд Александра Григорьевича Ривина [9]. Как известно, писал он много, однако в печать его работы не пропускали [7].

В основном о теоретических и педагогических достижениях Александра Григорьевича мы знаем из трудов его ученика Виталия Кузьмича Дьяченко, который развил идеи своего учителя и применил их для проведения занятий в школе.

3. Как все начиналось

Именно эта теоретическая база легла в основу новых принципов преподавания, воплощенных в школе «Обучение в диалоге».

В начале перестройки в Ленинградский Институт усовершенствования учителей пришла Валентина Васильевна Архипова и сообщила о том, что будет читать о коллективном способе обучения [2]. Один из авторов этой статьи (В.И. Андреев), познакомившись с раз-

личными методиками коллективных занятий, увлекся методикой Ривина, которая предполагала серьезную работу с текстом, его углубленное изучение. Эта методика дает возможность для интеллектуального развития человека, такое глубокое погружение в смысл текста, что ничто другое не может с этим сравниться.

Владимир Иванович начал вести семинар по методике Ривина.

К сожалению, государственная система отрицает методики коллективных занятий. Но Владимир Иванович продолжал применять их в своей преподавательской работе. И не только из-за увлеченности, но и потому, что как методист кафедры педагогики и психологии обязан был их опробовать. Он участвовал в написании методики Ривина и воспользовался возможностью организовать эксперимент в государственной школе.

Но, как только встал вопрос о том, чтобы методика Ривина стала нормой, оказалось, что половина детей не хотят ею заниматься. Например, одна из учениц сказала Владимиру Ивановичу: «В системе, которую Вы предлагаете, надо учиться каждый день, а я же отличница, я не могу себе этого позволить. Поэтому, я биологию выучила, на "пять" ответила, и три недели меня учитель не спрашивает. А тут я каждый день должна отвечать! Зачем мне это надо? Я так учиться не привыкла. И не буду».

Были родители, которые возмущались: «Какое безобразие!». А их дети тянулись к новой форме обучения. И именно при такой организации учебного процесса делали невероятные успехи дети, которые в традиционной школе числились среди худших учеников.

Та же ситуация с учителями: поиграть – да, но чтобы работать постоянно – нет. Потому что нужно полностью перестраивать себя и работать сразу со многими детьми, причем, с совершенно новыми подходами.

Оказалось, что требования к учителю здесь совершенно иные, нужна более высокая подготовка. Нужно знать весь материал по всему курсу. Учитель должен быть готов не только преподавать материал, но и уметь общаться с детьми, потому что если они не поймут, то могут уйти с занятия.

Преподаватель должен умело владеть навыками общения с детьми разного возраста и разного уровня подготовки. Но это дано не каждому. Порой даже опытные учителя отступали после нескольких занятий. На подобное общение способны люди, имеющие к этому талант.

Другими словами, коллективный способ обучения в государственной системе был невозможен. Ни в финансовом, ни в педагогиче-

ском плане. Хотя, проводя эксперименты, Владимир Иванович видел, что часть детей из класса загоралась этой идеей так же, как и он. Находился ребенок, который говорил: «Я тоже хочу так учиться!».

4. В.К. Дьяченко дал добро!

В марте 1988 года Владимир Иванович Андреев полетел в Красноярск к Виталию Кузьмичу Дьяченко, который работал в Красноярском Институте усовершенствования учителей. [2].

Позднее в одной из своих книг Владимир Иванович вспоминал: «Я жаловался, что система не работает, что все уходят. Конечно, я не уйду, я – фанат! Я рассказывал ему, что есть несколько ребят, которые учатся в школах, которые не могут усидеть, у которых есть ряд проблем, связанных с обучением. Перечислял ему эти проблемы. И он предложил сделать для них школу экстернов» [2].

Владимир Иванович Андреев после общения с Виталием Кузьмичем Дьяченко создал «Школу экстернов», которая позднее была переименована в школу «Обучение в диалоге».

Новая школа одна из первых освоила теорию Ривина–Дьяченко и воплотила ее в жизнь.

В основу методики «Обучение в диалоге» легли четыре принципа [1]:

1. Свобода выбора темпа обучения.
2. Свобода выбора преподавателя.
3. Свобода выбора предмета для изучения на стандартном уровне или углубленно.
4. Свобода перемещения по аудитории.

Форма обучения «Диалог» базируется на идеях сочетательного диалога, *талгенизма*, которые принадлежат Александру Григорьевичу Ривину. Они были развиты и подробно описаны Виталием Кузьмичом Дьяченко в его научных трудах о коллективном способа обучения.

Принципы работы школы «Обучение в диалоге», такие как технология организации учебного процесса и оплаты, способ оценки эффективности работы преподавателя в школе, были разработаны лично Андреевым Владимиром Ивановичем.

16 сентября 1996 года Владимир Иванович получил свидетельство о регистрации научной разработки «Способ оценки эффективности работы преподавателя в школе “Обучение в диалоге”». Данное свидетельство содержит описание ноу-хау, формулу изобретения и реферат.

Дьяченко живо интересовался работой новой школы, опытом Владимира Ивановича, отправлял ему свои книги и сам читал его работы.

Вот что Виталий Кузьмич написал Владимиру Ивановичу в письме 16 октября 2004 года: «Сейчас я посылаю Вам свой новыйopus “Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах” (2004). Хотел бы получить и от Вас. Вашу брошюру мои товарищи и коллеги зачитали так, что из пяти экземпляров, боюсь, не осталось уже ни одного.

Сообщите о своей работе, как двигаются наши общие дела по новой образовательной практике в Вашей школе?

Буду рад получить от Вас хоть какое-то письмецо или звонок по телефону. Жду. С глубоким уважением!

Всегда Ваш».

5. Ожидаемое признание

Школа росла и развивалась благодаря усилиям энтузиастов, поддержке специалистов и профессионалов.

Но конечно не обходилось без сложностей: непонимание педагогов-методистов, проверки санитарно-эпидемиологической станции, пожарной инспекции и т.д. Одна из подобных проверок закончилась еще большим утверждением методики «Диалога» [1].

В 1997 году в школу «Обучение в диалоге» пришла комиссия санитарно-эпидемиологической станции. Комиссия не нашла в своих нормах и правилах разрешения на одновременную работу в одном классе нескольких педагогов. Представители школы ссылались на положительные рекомендации ученого совета УПМ (1992 г.), приводили газетные статьи, подтверждавшие полезность, эффективность работы школы «Обучение в диалоге» и т.д.

Все было бесполезно.

Представители санитарно-эпидемиологической станции читали между строк и не находили множественного числа. Они утверждали – *учитель* в классе, а не *учителя*. Администрация была поставлена в известность о готовящемся решении – закрыть школу. Благодаря долгим переговорам, согласованиям появилась возможность компромисса. Представители школы «Обучение в диалоге» обратились в медицинскую академию имени И.И. Мечникова с просьбой об исследовании школы и оформлении заключения об ее пригодности к учебному процессу.

Более чем полгода специалисты изучали работу школы «Обучение в диалоге», и затем было дано положительное заключение, в ко-

тором отмечено, что «в школе "Обучение в диалоге" уровень работоспособности школьников находится на более высоком уровне по сравнению со школьниками контрольной группы» [1].

Так неожиданно было получено официальное признание.

6. Коллективные занятия как основа развития способностей учащихся

Опыт показал, что помимо знаний для успешного обучения необходимо развивать навыки получения и анализа информации.

В течение двадцати с лишним лет в школе были внедрены общесистемные подходы к усвоению знаний учащимися. Был разработан целый методический комплекс надпредметных программ «Обучение в диалоге – учить учиться», который возник в школе из потребностей жизни и складывался постепенно, начиная с 2000 года [3].

В 2000 году была разработана программа «Работа со словарем». Затем программы: «Алфавит» (2001 год), «Вдумчивое и осознанное чтение по абзацам» (2002 год), «Устная речь» (2003 год) и «Письменная речь» (2004 год).

В результате к 2004 году был разработан методический комплекс, включающий пять надпредметных программ, которые развивают основные навыки, необходимые для успешного обучения. Они являются сопутствующими программами для успешной реализации технологии работы по методике Александра Григорьевича Ривина: то есть чтение, углубленное чтение философской, педагогической, любой литературы.

Актуальность и новизна разработанного методического комплекса состоит в понимании того, что основной объем знаний человек получает из информационных источников (на бумажных носителях, в электронном виде), и человек обязательно должен уметь читать, осмысливать прочитанное, делать необходимые выводы и совершать другие познавательные и мыслительные операции.

По каждой из пяти надпредметных программ проводятся отдельные занятия. Кроме того, эти программы внедряются в учебный процесс. Учителя получают новые интересные формы работы по своему предмету, побуждение к творчеству, а ученики – основу для интегрального представления учебного процесса.

Разработанные в школе «Обучение в диалоге» надпредметные программы – очень хороший способ научить учиться. Ученик это усваивает, записывает устные ответы, делает презентации. Но это не главное. Главное, он осознает себя способным учиться. Каждый ученик учится алгоритму самостоятельно мыслить, действовать, на-

ходить необходимый материал для своей учебы. Он начинает чувствовать свободу в учебном процессе, и с этим растет его ответственность [3].

Учащиеся старших классов школы «Обучение в диалоге» посещают семинар «Пилоты разума». Участники семинара в парах сменного состава медленно и вдумчиво читают тексты по абзацам, проясняют непонятые слова, выделяют ключевые слова, выделяют и записывают главную мысль каждого абзаца, рассказывают о прочитанном партнеру, делают доклады.

Таким образом, на коллективных занятиях отрабатываются основные навыки, необходимые для успешного обучения.

7. Коллективные занятия и повышение квалификации учителей

Пять надпредметных программ [3] не только были внедрены в учебный процесс, но и стали основой семинара «Тренинг общения» для учителей школы «Обучение в диалоге», который действует в школе с 2000 года. На семинаре педагогов учат, как читать, как выступать, как думать. Работа ведется в парах сменного состава.

Учителя самостоятельно выбирают тексты для проработки на семинаре. Основные требования [4]:

1. Текст должен быть интересен всем участникам семинара.
2. Текст должен быть сложным, требующим тщательной проработки (сложно читать самому).

Работа на семинаре для учителей «Тренинг общения» проходит по той же методике, что и работа на семинаре для учеников «Пилоты разума».

В парах сменного состава каждый участник тщательно прорабатывает свой текст.

Сначала участники пары заполняют друг другу маршрутные листы, где записывают свою фамилию, номер абзаца и время начала работы.

Затем начинается работа над текстом одного из участников. Он рассказывает партнеру о той части текста, которая была проработана ранее в других парах, зачитывает очередной абзац. Партнер помогает владельцу текста прояснить непонятые слова, выделить ключевые слова, выделить основную мысль. Придя к согласию, партнер записывает в конспект владельца текста главную мысль и заголовок абзаца. Затем участники обсуждают, как прочитанный абзац связан с предыдущими, предполагают, о чем пойдет речь в следующем абза-

це. Далее также прорабатывается текст второго участника пары. Когда работа в паре закончена, каждый участник пары находит себе нового партнера, чтобы продолжить с ним работать по той же схеме.

Проработав около 20 абзацев, учитель выступает с докладом перед другими участниками семинара.

При подготовке к выступлению участники семинара вырабатывают навык ставить исследовательский вопрос, на который им необходимо дать ответ в ходе доклада.

Доклады снимаются на видеокамеру, что позволяет учителям усовершенствовать навыки устного выступления.

Участники семинара оценивают по определенным критериям выступление каждого докладчика [4].

В школе «Обучение в диалоге» была создана собственная нормативно-правовая база, обеспечивающая активное участие педагогов в освоении каждой надпредметной программы в учебном процессе. Она подкреплялась механизмами материально-финансовой поддержки учителей, показывавших хорошие результаты в овладении надпредметными знаниями, разработкой методических рекомендаций по управлению познавательной деятельностью учащихся и учителей, по созданию и внедрению ресурсов для развития обучения школьников по индивидуальным учебным планам.

Каждый учитель, работающий в школе «Обучение в диалоге», обязан один раз в неделю участвовать в этом семинаре, где должен постоянно совершенствоваться и подтверждать свое умение работать с текстом.

Есть и такие учителя, которые говорят: «Нет!» – и уходят. Но большинство остается и возвращает себе интерес к обучению, желанию сеять доброе и вечное.

На семинарах учителей учат, как читать, выступать, думать. Семинар помогает среднему учителю подняться над ежедневной рутинной, разбудить свое творческое начало. Участники семинара умеют включаться в процесс обсуждения, размышлять, выделять главную мысль, общаться с коллегами. Учителя преображаются, становятся веселыми, энергичными, раскрепощенными людьми, которые живут юношескими целями.

Участие в семинаре «Тренинг общения» помогает учителям освоить пять надпредметных программ комплекса «Учить учиться», которые они регулярно применяют в работе.

Работая в паре, педагоги учатся вести конструктивную дискуссию, обсуждать, отстаивать свое мнение, соглашаться, уважать и

принимать чужое мнение. Это позволяет учителям быть более гибкими, толерантными в общении с учениками.

Журналист Жанна Петрова так написала о семинаре «Тренинг общения»: «Эта общность учителя и ученика, когда тот и другой проходят одними и теми же путями вечную мудрость языка, увиделась мне необходимой и правильной. Много ли программ, по которым занимаются дети, испытывали на себе идеологи педагогических новаций?» [8].

В школу приходят новые учителя, интересные, профессиональные, но они не работали в школе, когда создавалась ныне действующая в ней система. И потому именно семинар помогает им стать успешными в деле обучения и воспитания детей, а также познакомиться с другими педагогами, органично влиться в коллектив.

8. Итоги первых 25 лет

Сейчас школе «Обучение в диалоге» уже 25 лет.

За это время был пройден большой путь.

Были внедрены как новые нестандартные, так и традиционные формы обучения.

Уникальный документооборот разрабатывался и внедрялся на протяжении всех 25 лет развития школы.

Накоплен богатый опыт преподавания в рамках разных форм обучения: классно-урочная, экстернат, «Диалог», международный бакалавриат, дистанционное обучение. Учащиеся могут выбирать ту форму обучения, которая в наибольшей степени отвечает их потребностям.

Ученики готовятся к поступлению в ведущие вузы мира, налаживают контакты и сотрудничество со школами не только из других городов России, но и из других стран, проводятся дистанционные уроки для иностранных коллег, идет подготовка к приему делегаций.

Помимо образовательной работы с учениками активно проводится учебно-воспитательная работа: ученики ходят в музеи, участвуют в конкурсах и соревнованиях, готовят тематические проекты для школьных мероприятий, организуют праздники, выступают на школьных мероприятиях, участвуют в работе ученического совета.

Кроме того, ведется постоянная работа по осмыслению накопленного опыта, совершенствованию методик преподавания. Учителя постоянно повышают уровень квалификации на внутришкольном еженедельном семинаре, а также на российских и международных семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации.

За эти годы школа «Обучение в диалоге» дважды становилась призером конкурса «Красивая школа», была награждена за победу в конкурсе инновационных продуктов 2012 года за представление методического пособия для руководителей школ и педагогов, а также получила диплом Санкт-Петербургского образовательного форума за работу с молодежью, большой вклад в развитие профессионального образования и просветительскую деятельность.

Основатель и руководитель школы «Обучение в диалоге» Владимир Иванович Андреев получил много благодарственных дипломов и писем. Среди них благодарственное письмо от Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования за активное участие в проекте «СПб АППО – Дом учителя» и вклад в развитие инновационной образовательной среды постдипломного педагогического образования, от факультета филологии и искусств Санкт-Петербургского Государственного Университета за проведение семинара «Актуальные проблемы развития современной образовательной среды» и еще многие другие.

Также ряд благодарностей и наград за победы в конкурсах заслужили учителя и ученики школы «Обучение в диалоге».

А главное, школа вносит свой вклад в дело развития личности, роста внутренней красоты человека.

Литература

1. Андреев В.И. Свобода+обучение=радость. СПб., 2012.
2. Андреев В.И. Педагогическая биография. СПб., 2012.
3. Андреев В.И. Учить учиться. Пять надпредметных программ. СПб., 2012.
4. Андреев В.И. Таланты и гении. Описание обучающейся организации. СПб., 2012.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. М., 1991.
6. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001.
7. Захаров К.П. Александр Григорьевич Ривин // Андреева В.И. Таланты и гении. Описание обучающейся организации. СПб., 2012.
8. Петрова Ж. Путешествие мысли. В школе «Экстерн» учат работать с книгой // Известия. 2003. 24 марта. № 50 (26367).
9. Ривин А.Г. Содialog как орудие ликбеза // Революция и культура. 1930. №№ 15–16.

Организация управления в инновационной школе

В течение нескольких лет педагогический коллектив Долгомостовской средней школы знакомился, изучал и апробировал различные педагогические технологии. В настоящее время школа выбрала стратегическую идею – реализацию коллективного обучения, как наиболее соответствующую современным требованиям общества.

16 июня 2007 года заключено трехстороннее соглашение о совместной деятельности по созданию новой образовательной практики (создание школы с классно-предметной системой обучения) между Красноярским краевым институтом повышения квалификации, муниципальным управлением образования администрации Абанского района и МОУ Долгомостовская средняя общеобразовательная школа. Классно-предметная система обучения является этапом перехода от группового способа обучения (классно-урочная система) к коллективному способу с разновозрастными учебными группами.

Мы выделяем следующие основные преимущества **классно-предметной системы обучения**:

- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, идет мобилизация памяти и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- формируется адекватная самооценка личностью своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а, следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

Мы понимаем, что применение этой системы обучения (КПСО) неизбежно, закономерно приводит к необходимости создания разновозрастных классов (групп), *без параллелей*. Поэтому, когда мы гово-

рим о школе нового типа, то имеем в виду не только применение всех 4 организационных форм обучения (коллективной, групповой, парной и индивидуальной), но, прежде всего, другую организационную структуру всей школы – полный отказ от разновозрастных классов, создание школы, в которой вместо традиционных классов созданы образовательные коллективы (группы) разновозрастного состава.

Благодаря КПСО:

- Ученики будут обучаться по способностям, интересам, потребностям.
- Появится необходимость индивидуального планирования продвижения в работе каждого ученика с ориентацией на его зону ближайшего развития.
- Произойдет постепенное упразднение традиционных уроков, а в дальнейшем и всей классно-урочной структуры учебно-воспитательного процесса.

КПСО – это обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и он активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе; это система (технология), при которой обучение и воспитание едины.

КПСО в школе направлена на воспитание каждого ученика внутренне свободной личностью, ищущей свое место в обществе в соответствии со своими задатками, формирующимися ценностными ориентирами, интересами и склонностями для того, чтобы жить полной, осмысленной и творческой жизнью.

Учащиеся в школе должны не просто учиться и воспитываться, а жить полной, эмоционально насыщенной жизнью, в которой они могут удовлетворять свои потребности и подготовить себя к взрослой самостоятельной жизни в качестве нравственного, законопослушного члена общества, нашедшего свое место в жизни, приносящего своей деятельностью счастье себе, добро и пользу всему обществу. Исходя из этого школа ставит перед собой следующую *цель: обеспечить равные условия для получения качественного образования и развития личности, способной к реализации учебной и профессиональной деятельности.*

В реализации этой цели педагогический коллектив руководствуется следующими, положенными в основу управления образовательным процессом принципами:

- гуманизации образования, предполагающей индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса;

- демократизации управления школой и взаимоотношений учительского и ученического коллективов;
- преемственности в обучении, когда изучаемые понятия получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

Сложившаяся система работы школы позволяет исходя из решения триады задач (вариативности, дифференциации и гуманизации образовательного процесса при создании системы психолого-педагогического мониторинга) перейти к реструктуризации учебно-воспитательного процесса и реорганизации системы управления.

Особенности построения модели школы, реализующей КПСО

1. Создание индивидуального облика школы – выявление оригинальности, особенности школы – осуществляется на принципах объединения всего коллектива и постепенного включения его в увлеченную работу.

2. Отношения учителей и учащихся строятся на основе взаимного уважения, принятия друг друга, соучастия, сопереживания, сотрудничества, сотворчества.

3. Позицию учителя в учебном процессе определяет отказ от авторитаризма, принуждения и принижения личности ученика, поиск педагогических приемов, методов и техники работы учителя природосообразной, личностно ориентированной, здоровьесберегающей направленности.

Содержанием интеллектуально-познавательной деятельности нашей школы являются: базисные учебные предметы; спецкурсы в структуре предпрофильной и профильной подготовки; дополнительное образование; курсы внеурочной деятельности.

Анализ сложившейся практики показывает, что педагогический коллектив не делит учащихся по классам на основе уровня интеллектуального развития. Мы активно используем дифференциацию обучения ради школьников, ради развития их склонностей и способностей, а не в ущерб их личностному развитию.

Гуманистическая парадигма этой системы состоит в том, что человеку как носителю природных ценностей дается возможность самореализации: школа предоставляет образовательные услуги, а учащийся выбирает собственную траекторию образования.

С одной стороны, содержание образования определяется государственными стандартами, с другой – включает многообразие форм, методов и средств организации учебно-воспитательного процесса.

В школе была разработана *план-карта по внедрению КПСО*. В 2008 году 3 и 5 классы являлись пилотными. Со следующего 2009 года начали работать на третьей фазе 2, 4, 5, 6 классы; 3-й класс – на второй фазе из-за малочисленности класса. В первом классе со второго полугодия началось внедрение методик КСО. С 7-го класса идет работа по методикам. В данное время в 5, 6, 8 классах идет работа на третьей фазе по учебным предметам: *Русский язык, История, Биология*; на второй фазе в этих же классах – по предметам *География и Обществознание*. В остальных классах применяются классические методики КСО, четырехтактные уроки. Применение методик КСО и четырехтактных уроков в начальной школе дает возможность формировать УУД в рамках введения ФГОС.

Вся работа в школе строится не на пустом месте – 86% учителей прошли курсовую подготовку по организации и внедрению классно-предметного обучения. По результатам двухгодичной работы по внедрению технологии КПСО школа с 1 сентября 2008 года стала краевой стажерской площадкой.

Школа начала работать в новом инновационном режиме, что привело к неизбежной реконструкции всей работы школы, в том числе и методической. Методическая служба школы должна в полной мере работать на педагога, повышая его компетентности, позволяя расти, добиваться высоких результатов своей деятельности. Исходя из этого, школа ставит следующую цель методической деятельности: обеспечить условия для получения качественного образования педагогов для развития личности школьника, способной к реализации учебной и профессиональной деятельности.

Решению цели способствуют *задачи организации пространства для составления индивидуальной образовательной программы (ИОП) педагога*:

1. Обеспечение непрерывности обучения в соответствии с интересами и потребностями педагогов через включенность каждого субъекта в деятельность (организованную) для реализации ИОП.

2. Создание условий для получения педагогами компетентностей: проектирования, прогнозирования, анализа, рефлексии, диагностики, мониторинга, способствующих повышению качества образования.

3. Формирование в коллективе осознания необходимости отказа от классно-урочной системы.

Модель методической деятельности школы базируется на основе принципов научности, целостности, систематичности, непрерывности образования, коллективности, свободы и права выбора.

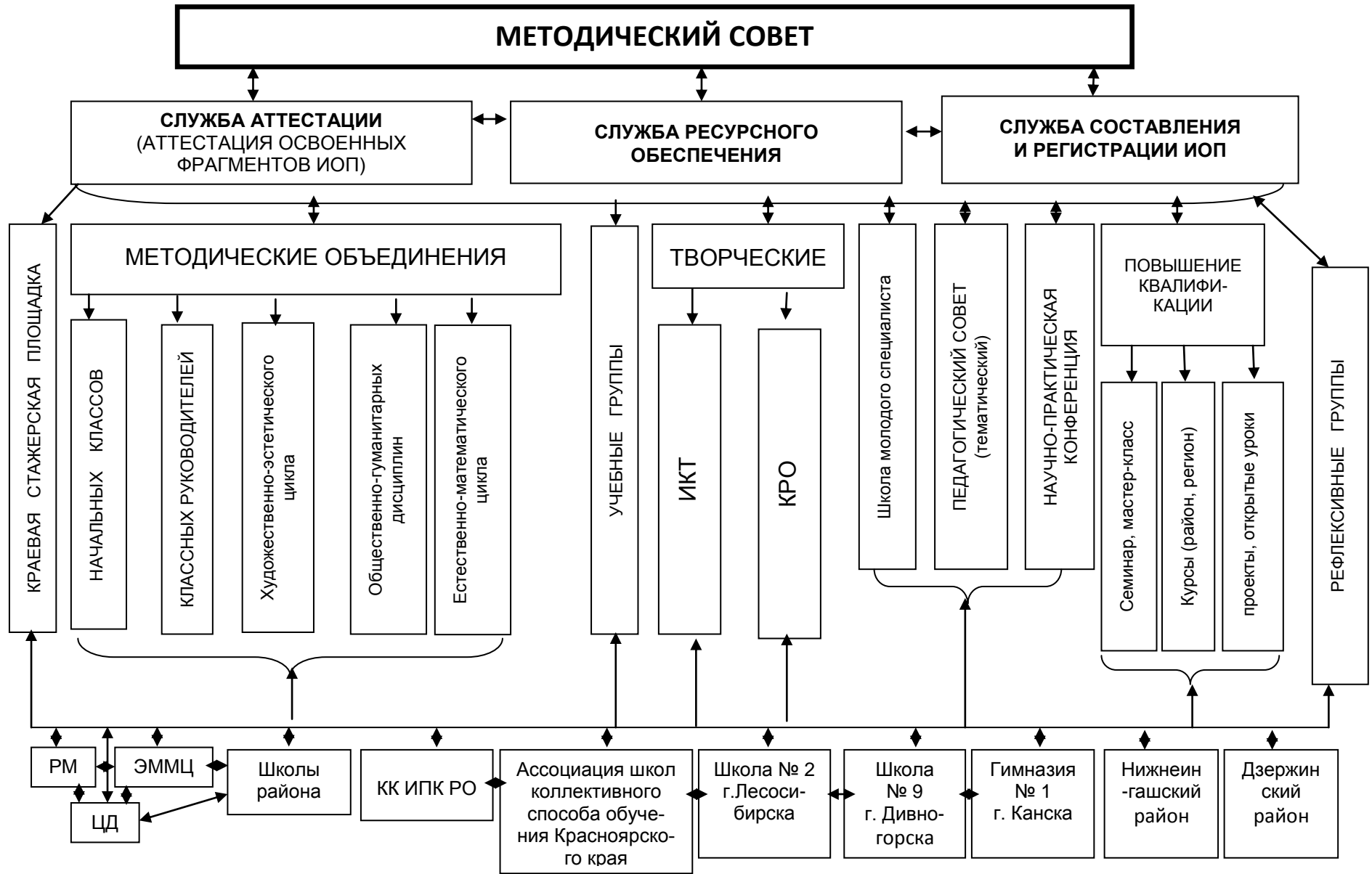
В реализации модели методической деятельности условно можно выделить два основных этапа: составление индивидуальных образовательных программ; реализация индивидуальных образовательных программ педагогов. Вся структура методической деятельности школы разбита на три пространства: организационно-управленческое; образовательное; рефлексивное.

Все пространства между собой взаимосвязаны и дополняют друг друга.

I. Организационно-управленческое пространство

Управление моделью методической деятельности в образовательном учреждении осуществляется методическим советом школы (МС), в состав которого входят заместитель руководителя образовательного учреждения, руководители методических объединений, творческих, проблемных, рефлексивных групп, руководители служб (составления и регистрации ИОП, аттестации освоенных фрагментов ИОП, ресурсного обеспечения). На методическом совете происходит рефлексия деятельности руководителей данных структур, выясняются проблемы и трудности в деятельности групп и за счет этого перепроектируется их деятельность, оформляются информационные материалы, при необходимости вносятся изменения в реализуемую модель методической деятельности школы. Кроме того, методический совет осуществляет анализ состояния методической работы в образовательном учреждении, выявление соответствия содержания методической деятельности проблемам учебно-воспитательного процесса, программирование методической деятельности в образовательном учреждении, экспертную оценку нововведений, информационное и методическое обеспечение результатов работы.

Важной составляющей в модели организации методической деятельности является аттестация реализованных педагогами фрагментов индивидуальных образовательных программ. Для этого создана служба аттестации. В аттестации происходит фиксация актуальных качеств педагога, являющаяся средством коррекции, конкретизации и дооформления индивидуальных образовательных программ, а также моментом повышения квалификации участников образовательного процесса. Аттестация происходит по желанию педагога.



Процедура аттестации организована деятельностно, т.е. в виде учебного занятия, мастер-класса и т.д. Состав аттестационной комиссии непостоянен, зависит от фрагмента, по которому аттестуется педагог. После успешного прохождения данной процедуры педагог может заявить собственный модуль и работать по данному содержанию в качестве преподавателя или выступать экспертом по данному содержанию. Аттестация является также средством контроля за деятельностью преподавателей образовательных модулей, т.к. данная процедура показывает, насколько качественно происходит освоение заявленного ими содержания. Эта процедура не нормирована и организуется по мере необходимости.

В организационно-управленческом пространстве обязательно наличие информационного поля, т.к. о том, что, где происходит в каждый момент времени, будет знать каждый педагог. Предназначением информационного поля является формирование общих представлений участников образовательного пространства. В информационном табло отражен образовательный ресурс организации, внешний ресурс (муниципального и регионального уровней), учет индивидуальных образовательных программ педагогов школы и их реализации.

II. Рефлексивное пространство

Предназначением рефлексивного пространства является составление индивидуальных образовательных программ педагогов. Базовым в данном пространстве является рефлексивный процесс.

Индивидуальные образовательные программы педагогов строятся за счет организации рефлексивного процесса, в ходе которого действия педагога сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т.д.), и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательная программа.

Основными структурами в данном пространстве являются *группы постоянного состава* (рефлексивные группы). Количественный состав для эффективной работы группы не превышает 3–5 человек. При постоянном составе рефлексивной группы нет необходимости данную работу каждый раз начинать сначала, подробно восстанавливая предыдущую.

III. Образовательное пространство

Предназначением образовательного пространства является реализация индивидуальных образовательных программ. Для обеспечения функционирования образовательного процесса создана образовательная среда (методические объединения учителей, творческие группы, школа молодого специалиста, педагогический совет (тематический), научно-практическая конференция учителей, краевая стажерская площадка, учебные группы).

Каждый субъект имеет возможность самостоятельно формировать свою образовательную среду в границах образовательного пространства, выбирая те или иные образовательные формы или занимаясь самообразованием.

Внутришкольный образовательный процесс осуществляется через *мобильные по своему составу группы*. Данный тип групп количественно состоит от одного человека до всех членов коллектива. В данном образовательном процессе сформированы следующие типы групп: учебные, проблемные (через педагогический совет), творческие и образовательный модуль через школу молодого специалиста. По составу участников данные группы являются монопредметными, моноциклическими (методические объединения педагогов), а также полипредметными. Образовательный процесс обустроен так, что каждый участник в любое время может освоить необходимое ему в данный момент времени содержание, оформленное в его индивидуальной образовательной программе. Методических объединений в школе 5 (начальных классов, естественно-математического цикла, общественно-гуманитарных дисциплин, художественно-эстетического цикла и классных руководителей).

Структурными единицами содержания образования педагогов являются учебные модули, реализующиеся в образовательном учреждении, на муниципальном (районные МО, центр детского творчества, ЭММЦ, школы района) и региональном уровнях (КК ИПК РО, школа № 2 г. Лесосибирска, школа № 9 г. Дивногорска, Нижнеингашский район, гимназия № 1 г. Канска, Ассоциация школ коллективного способа обучения Красноярского края). Учебные модули работают по принципу «изучил – применил», т.е., решив поставленную задачу на теоретическом уровне, обязательно примени на практике. Только такая структура будет являться индикатором успешного прохождения модуля. Движение участника в образовательном пространстве задается им самим посредством индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, образовательное пространство – это место возможной реализации индивидуальных образовательных программ, не ограниченное образовательным учреждением.

В рефлексивном и образовательном пространствах также происходит выявление образовательного ресурса и аттестация реализованных педагогами фрагментов индивидуальных образовательных программ.

Результатом работы новой модели методической деятельности школы должны стать: качественное составление и реализация ИОП педагога; повышение квалификации педагога; повышение качества обученности учащихся.

Школьный коллектив – это единый живой организм. Успешное управление этим организмом предполагает создание таких условий в школе, при которых формируется стремление помочь друг другу и поддержать в трудном движении к успеху во всех начинаниях.

Считаем успешным то управление школой, основу которого составляет лично ориентированный подход к каждому члену коллектива, к тем делам, в которые включается каждый учитель и ученик с учетом его развивающихся потенциальных возможностей. Это управление целенаправленным движением коллектива к реализации поставленных целей и задач.

Наша главная задача – обеспечить развитие всех структур школы и перевод их на новый, более качественный уровень. Именно этого (включенности каждого члена коллектива в деятельность) мы достигаем введением в учебно-воспитательный процесс классно-предметной системы обучения. Ведь самая высокая оценка качества управления – это полное использование способностей каждого учителя, руководителя, материальных и других ресурсов.

Клепец Г.В.

ФГОС и вопросы реализации индивидуальной образовательной программы

Настоящее состояние педагогической деятельности характеризуется переходом к работе по федеральным государственным образовательным стандартам. В основе разработки современных стандартов школьного образования лежит представление об образовании как институте социализации личности. Понимать стандарты общего образования надо как конвенциональные нормы, гарантирующие

доступность, качество, эффективность образования. Кроме того, они фиксируют требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей развития учащихся, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедуре контроля образовательных достижений учащихся на разных возрастных этапах развития личности школьников [1].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе стандартов нового поколения, направлен:

- на «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию»;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [2].

Это заставляет пересмотреть способы взаимодействия учителя с учеником в познавательном процессе. Целью обучения становится не передача определенной суммы знаний, а создание условий для максимального развития индивидуальности ребенка, его способностей, склонностей, интересов.

Асмолов А.Г. в «Программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования» направляет внимание на изменения общей парадигмы образования: другое определение цели школьного обучения, целенаправленная организация учебной деятельности, отказ от узкопредметной направленности содержания образования, форма учебного взаимодействия при освоении содержания образования – сотрудничество [3].

Новые требования к образовательным результатам задают новые целевые ориентиры. Для достижения результатов требуется новый педагогический инструментарий. Сделать это старыми педагогическими способами невозможно, а это значит, что педагогам надо не только поменять элементы педагогической системы, но и пересмотреть всю систему своей деятельности, научиться проектировать урок в логике учебной деятельности: ситуация – проблема – задача – результат [4].

Содержание образования в связи с этим отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку.

Меняется и роль учителя: из «транслятора» информации он превращается в организатора деятельности ученика. Соответственно и ученик не просто сидит, слушает и воспроизводит полученную информацию на уроке, а становится активным участником по приобретению и освоению этой информации. Ученик должен стать субъектом деятельности.

Стремительные изменения в обществе и экономике требуют от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным. Задача современной школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Для формирования соответствующих свойств и способностей у учащихся необходимо в учебном процессе создавать специально сконструированные сложные обучающие и развивающие ситуации. Развитие способностей действовать в сложных ситуациях, организовывать и осуществлять взаимодействия в учебном процессе начинается с формирования метапредметных умений и навыков. А это возможно только в ходе активной деятельности самих школьников.

Кроме того, для достижения метапредметных результатов необходимо разработать учебные программы по формированию компетенций обучающихся, причем содержание общей программы должно задавать многообразие разных последовательностей для создания различных индивидуальных программ учащихся с учетом персональных потребностей и особенностей.

Учебная программа должна реализовываться на учебном занятии в персональном темпе по индивидуальной последовательности, своим способом. А это требует такой организации учебного процесса, когда при выборе способов, приемов, темпа обучения учитываются индивидуальные различия учащихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика, проявления его активности в учебно-воспитательном процессе [5].

Справедливо встает вопрос о том, как при классно-урочной системе обучения обеспечить достижение планируемых результатов *каждым* учеником, как достичь высокой степени индивидуализации обучения в ситуации совместного пребывания обучающихся? В ус-

ловиях преобладания фронтальных форм работы возможен только один маршрут продвижения учащихся по общей программе. Для формирования компетенций обучающихся при организации процесса обучения необходимо учитывать неоднородность учащихся по познавательным качествам и опыту, поэтому учитель должен составлять не одну обучающую программу для целого класса, а для каждого ученика свою.

Таким образом, для достижения метапредметных результатов перед школой встают две основные задачи:

- Организация обучения, отличная от классно-урочной системы, в основе которой лежит взаимодействие всех участников образовательного процесса, что в свою очередь требует разработки специфических программно-методических и учебных материалов.

- Содержание образования должно быть основано на выделении компетенций, которые необходимы каждому человеку. Следовательно, необходимо разработать учебные программы по формированию компетенций обучающихся. Причем для создания различных индивидуальных программ учащихся с учетом персональных потребностей и особенностей содержание общей программы по формированию метапредметных умений должно задавать многообразие разных последовательностей.

В настоящее время решение поставленных задач еще довольно затруднительно для школ. Особенно эта проблема актуальна для малочисленных (малокомплектных) школ. При реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования малочисленные (малокомплектные) школы сталкиваются с рядом проблем и трудностей:

- Формирование универсальных учебных действий на совмещенных занятиях с несколькими классами одновременно, особенно в переходный период, когда приходится работать с разными классами по разным стандартам. Становление многих универсальных учебных действий (особенно регулятивных и коммуникативных) менее всего связано с содержанием предметного материала и логикой его разворачивания или преобразования. Для их формирования и развития требуется использовать разные ситуации взаимодействия между учащимися, однако малая наполняемость классов делает невозможным использование многих форм коллективной работы, принятых в классно-урочной системе.

- Обеспечение преемственности учебной и внеучебной деятельности школьников по формированию универсальных учебных

действий и организация плодотворного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В условиях сельской школы, где недостаточность кадрового обеспечения, невозможность посещения занятий учащимися во внеурочное время (особенно в тех школах, где организован подвоз школьников), обеспечение полноценного образования для каждого учащегося стоит остро. Система дополнительного образования либо отсутствует полностью, либо частично; плохо развита внеурочная деятельность.

Необходимо дидактически обеспечить переход малочисленных сельских школ на ФГОС с учётом специфики данного типа образовательных учреждений без ущерба качества образования.

Для решения этих задач был разработан проект «Дидактическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов в малочисленных (малокомплектных) школах», который включает в себя:

- разработку и внедрение таких дидактических моделей (технологий) учебно-воспитательного процесса, которые обеспечивали бы достижение планируемых результатов образования в соответствии с ФГОС на основе выстраивания индивидуальных образовательных стратегий в отношении разных учеников;
- повышение квалификации педагогов и их обеспечение соответствующими методическими рекомендациями для выстраивания индивидуальных образовательных программ для каждого ученика.

В основе проекта лежат представления, что образовательные процессы носят коллективный характер (Ю.В. Громько, М.А. Мкртчян, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.). Человек образовывается, проживая и рефлектируя различные ситуации взаимодействия с другими людьми [6]. Успешность образования напрямую зависит от набора и многообразия таких ситуаций, от активности субъекта в этих ситуациях, от качества их осознания.

Механизмом разработки новых моделей малочисленных (малокомплектных) школ, их внедрения в других школах и создания возможности для их превращения в педагогическую традицию является инновационный комплекс, включающий в себя три вида площадок: поисковые, внедренческие, адаптационно-тиражирующие.

Проект осуществляется через ведущие мероприятия:

1. Аналитические, программирующие семинары с представителями базовых школ (на базе ИПК).

2. Семинары по теме «Организация и исследование процедур формирования индивидуальных образовательных программ учащихся» на базе школ по запуску обучения на основе индивидуальных маршрутов.

3. Разработческие семинары по теме «Процедуры формирования индивидуальных образовательных программ учащихся» межшкольных групп.

4. Ежегодные сборы межшкольных разработческих групп по теме «Основная образовательная программа малочисленной школы в соответствии с требованиями ФГОС».

Результатами работы проекта будут:

- структура и основные положения программы развития, обеспечивающей переход малочисленной школы на ФГОС;
- требования к структуре и содержанию основной образовательной программы в соответствии со спецификой малочисленной (малокомплектной) школы;
- программы развития универсальных учебных действий у обучающихся в условиях малочисленной (малокомплектной) школы на ступени начального общего образования;
- образцы рабочих программ по учебным предметам начального и основного общего образования;
- модели методической работы в малокомплектной школе по «взятию» дидактического обеспечения по реализации ФГОС;
- требования к построению учебно-дидактических материалов и заданий, необходимых для формирования универсальных учебных действий, и их образцы по разным учебным предметам;
- рабочий вариант программы развития универсальных учебных действий у обучающихся в условиях малочисленной (малокомплектной) школы на ступени основного общего образования.
- процедуры инспектирования и оценки качества образования образовательного процесса в малокомплектных школах;
- методическое пособие «Дидактическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в малочисленных школах» как конечный продукт, объединяющий все промежуточные результаты.

Реализация данного проекта поможет решить ряд проблем по внедрению федерального государственного стандарта в малокомплектных/малочисленных школах и расширить эффективную практику достижения учащимися образовательных результатов на раз-

ных возрастных этапах развития личности с учетом персональных потребностей и индивидуально-психологических особенностей школьников.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

4. Еременкова Т.Ю. Актуальные вопросы введения федерального государственного образовательного стандарта // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 2. URL: <http://www.menobr.ru/materials/727/26776/>

5. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. М.: Сентябрь, 2013. 240 с.

6. Мкртчян М.А. К вопросу об индивидуальных образовательных программах // Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ: сб. ст. Красноярск, 2007. С. 10–15.

Бондаренко Л.В.

Истоки новых идей

Мне хотелось ответить себе на вопрос: «Где тот очаг, где источник удивительных, волшебных идей о взаимообучении, о работе в парах сменного состава, о методике Ривина, идей, которыми так щедро делился с нами Виталий Кузьмич Дьяченко?» Когда тридцать лет назад в 1983 году наша кафедра педагогики КГУ (Красноярск) в полном составе слушала курс лекций В.К. Дьяченко об основных положениях теории дидактики, о КСО, о работе в парах сменного состава, то это было спокойное и размеренное теоретическое знакомство с новой концепцией реформирования образования [6, 7]. Но однажды Виталий Кузьмич пригласил сотрудников кафедры на практическое за-

нятие. Он посадил нас по двое за парту, раздал нам разные тексты, сел рядом с нами и, наблюдая и подсказывая, руководил нашей работой в паре. Я впервые в жизни изучала текст по методике Ривина. Такая работа с текстом произвела на меня сильное впечатление. Сначала я изучила первый абзац в первой паре. Потом во второй паре его пересказала, и вместе со вторым напарником изучили следующий абзац. Мне никогда не забыть чувство радости и удивления теми восхитительными эффектами, которые мне открылись за полчаса работы. Произошло внутреннее открытие, цену которому тогда было трудно назвать. Метод Ривина – талгенизм (так он его сам называл) – это грандиозное изобретение. И в свое время ученик Ривина, Виталий Кузьмич Дьяченко, наверно, настолько же был ошеломлен возможностями и образовательным потенциалом метода Ривина, что после знакомства с ним, однозначно выбрал путь и судьбу педагога, дидакта, ученого. И в чем же непреодолимая притягательность этого метода? Где источник могущества метода?

По воспоминаниям учеников Ривина, его любимым занятием было ставить вопросы по существу и выяснять истину. В своей статье «Диалоги» Брейтерман М.Д. [4] пишет: «А. Ривин изобрёл *реальный механизм приобщения* каждого к сложной научной и художественной литературе, к высотам культуры. Причем трудные вопросы изучались и усваивались в самой увлекательной форме, легко, как бы шутя и играя».

Андреев В.И. в книге «Талгенизм...» отмечает свое видение сути метода Ривина: «...организация диалога между всеми участниками занятий одновременно. При этом методе ученики сочетаются, соединяются в пары для ведения диалога. Ривин не случайно ведёт речь о диалоге, как о высшей форме человеческого общения, как о сотрудничестве партнёров, в результате которого для каждого из них рождается новое знание, так как, если убрать слово "диалог", то пропадает и суть общения в парах. Партнёры могут общаться, а нового знания не появится, и это уже будет не то, что задумывал и всячески пропагандировал автор метода содиалога – Ривин. А для диалога нужны новые виды учебной деятельности в паре, помимо традиционных, уже известных в дидактике, таких как обучение, тренировка (в группе), консультирование и контроль. И они появляются – тренировка (в паре), обсуждение, совместное изучение, когда ученики помогают друг другу, когда между ними возникает сотрудничество» [1, с. 95–96].

Обстоятельное диссертационное исследование с реконструкцией истории становления взаимообучения в системе образования осуществил Захаров Константин Павлович (Санкт-Петербург) [8]. Он описал опыт организации взаимообучения священнослужителем отцом Жираром (Жан Батист Мелхиор Гаспар Балтазар – 1765–1850) в одном из небольших городков Европы. Вот как отзывается педагог Песталоцци об отце Жираре: «Ваш Жирар творит чудеса. Из грязи он делает золото». В течение девятнадцати лет отец Жирар был руководителем начальной школы в городе Фрибурге. Жители этого города очень любили его и неоднократно вставали на его защиту от притеснений городской властью и инквизицией. Они даже поставили отцу Жирару бронзовый памятник после его смерти. Приведу цитату с воспоминанием одного из учеников Жирара о том, что произошло с этим городом и с его молодёжью: «Он так воспитал молодёжь, что подобной, пожалуй, не найдёшь ни в одном городе.

В Фрибурге уже не встретишь невежественных, грубых школьников, исполненных предрассудками и всюду снующих. Молодёжь отличается грацией и приятной трудоспособностью: грубого тона, шуток, неприятных манер как не бывало. Подходя к ребятам, одетым в лохмотья, и думая встретить в них маленьких безобразников, вы были бы удивлены их вежливыми, рассудительными ответами и таким способом выражения, в котором проглядывают честные нравы и заботливое воспитание» [1, с. 76]. И все это благодаря системе взаимообучения, введенной Жираром в начальной школе. Система взаимообучения меняет людей.

Если пристально, под определенным углом смотреть на то, что писал Ривин в единственной сохранившейся публикации «Содиалог как орудие ликбеза» (1926) [11], на то, что писали его ученики Б. Таль, З. Вихман, М. Брейтерман и др., если постараться понять, что именно стоит за их словами о взаимообучении, то можно прийти к определенному выводу. Утвердиться в сделанных выводах мне помогла упоминаемая выше книга Андреева Владимира Ивановича «Талгенизм – таланты и гении» [1]. Он описывает, как методика Ривина стала главным орудием в организации самообразовательного коллектива в Санкт-Петербурге. И самое важное в методике Ривина, на что обращает внимание Андреев В.И. и что совпадает с нашими размышлениями, это *диалог*. *Диалог, в зависимости от того, как он организован, есть ключевая единица в образовании и становлении человека* [2, 3, 9, 12]. Однако не любая организация взаимообучения

обеспечивает условия для включения полноценного диалога в учебный процесс. Если мы просто говорим о парах сменного состава, в которых один учит другого по определенной методике, например, ВПЗ, ВОЗ, ДК и т.п., выступает поочередно в позиции учителя или ученика, это очень хорошо, это помогает ученику успешно освоить материал [10]. Но ещё нужно *стать человеком*, стать мудрым продолжателем жизни прошлых поколений и ответственным творцом будущей жизни. Суть тезиса в том, что если диалог в парах сменного состава выстроен как равноправный, уважительный, честный (на последнее особенно обращает внимание Андреев В.И.), то процессы интериоризации такого диалогического взаимодействия (структуры и содержания взаимодействия) приводят к появлению значимых человеческих качеств, первейшим из которых является честность перед собой и перед другими. И далее многие другие качества, среди которых и «полифония» сознания (Бахтин М), способность к внутреннему самодвижению мысли, рождению новых знаний, способность к нравственному рассуждению (Гармаев А.), к рефлексии (Слободчиков В.), готовность к интеллектуальному сотрудничеству, доверию и уважению чужой точки зрения и многие другие, в том числе и те, о которых писал в восемнадцатом веке ученик Жирара.

Не всякое общение в парах и не всякое взаимообучение является диалогом по сути. Обмен репликами может быть диалогом по видимости, но не всегда диалогом по сущности. Андреев пишет об этом так: «Ривин не случайно ведёт речь о диалоге, как о высшей форме человеческого общения, как о сотрудничестве партнеров, в результате которого для каждого из них рождается новое знание. Если убрать слово "диалог", то пропадает и суть общения в парах. Партнёры могут общаться, а нового знания не появится, и это уже будет не то, что задумывал и всячески пропагандировал автор метода содиалога – Ривин» [1, с. 95].

Повторюсь, нужно быть внимательным – не всякий обмен репликами является диалогом по сути. Какой именно тип диалога хотелось бы видеть в коллективной оргформе, в работе пар сменного состава и как самим овладеть такого типа диалогом? Во многом на этот вопрос ответил Ривин А.Г., создав свой метод талгенизма, создав метод поабзацной проработки текста, создав метод содиалога.

Андреев В.И. предложил различать четыре типа диалогов, которые представил в следующей таблице [1, с. 96].

<i>Взаимодействие, взаимообучение в паре (статические пары)</i>			
<i>Движение известной собеседникам информации</i>		<i>Рождение новой информации, диалог</i>	
<i>Только один передает другому информацию (односторонняя передача информации)</i>	<i>Оба партнёра получают друг от друга новую информацию (двусторонний обмен информацией)</i>	<i>Сократический диалог, катехизический диалог (позиция участников взаимодействия субъект-объектная)</i>	<i>Диалог (позиция участников взаимодействия равноправная, субъект-субъектная)</i>
<i>Виды учебной работы: обучение, тренировка индивидуально или в группе, консультирование, контроль</i>		<i>Виды учебной работы: Обсуждение, совместное изучение, тренировка в парах сменного состава</i>	

Завершить хочу словами Ривина А.Г.: «Последовательное и интенсивное применение организованного интеллектуального диалогического общения, будь то в большом городе или селе, решительно содействует кристаллизации в любом коллективе максимального количества талантов и гениев» [11]. Он не просто хотел реализовать ФГОС, он хотел, чтобы таланты и гении были выпускниками наших школ. И дал для этого метод.

Литература

1. Андреев В.И. Талгенизм (таланты и гении). Формула успеха: честность и компетентность. Описание обучающейся организации. СПб.: Древо жизни, 2012.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Библер В. С. Школа диалога культур // Сов. педаг. 1988. № 11.
4. Брейтерман М.Д. Диалоги / Учительская газета, 1989, 31 января.
5. Вихман З. Метод сочетательного диалога. Опыт применения. – За качество кадров, 1931, №6.
6. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
7. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984.

8. Захаров К.П. Метод сочетательного диалога А.Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. <http://www.dissercat.com/content/metod-sochetatel'nogo-dialoga-ag-rivina-kak-osnova-kollektivnogo-vzaimnogo-obucheniya#ixzz2nOF5hhuI>.

9. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге // Народное образование. 1989. № 2, 4, 5.

10. Мкртчян М. А. Общие методики коллективных учебных занятий. Красноярск, 2002.

11. Ривин А. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура, 1930, № 15–16.

12. Таль Б. О талгенизме (Метод коллективного взаимообучения). Доклад на II Всероссийской методической конференции ликвидаторов неграмотности. Руководителям занятий, Курск, 1922, №5.

13. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985.

Буслова Н.Н.

Идеи В.К. Дьяченко: достижения, проблемы и перспективы

Сотрудничество нашей школы с Виталием Кузьмичом Дьяченко началось с сентября 1993 г. В течение 2-х лет Виталий Кузьмич сам проводил в школе семинары, конференции, круглые столы, знакомил нас с идеями КСОшного движения. Было организовано обучение педагогов основам коллективных учебных занятий (КУЗ) с посещением занятий, которые проводил сам Виталий Кузьмич с учащимися школы № 21 г. Красноярска.

Виталий Кузьмич говорил о том, что нам и самим было очевидно, а именно: о том, что школа отстаёт от жизни и необходимы изменения, что групповой способ обучения (ГСО), т.е. классно-урочная и лекционно-семинарские системы обучения изжили себя.

Коллективный способ обучения (КСО) имеет точный и конкретный смысл: это новая стадия, или новая фаза, в развитии учебно-воспитательного процесса, переход к которой устранил проблемы современной школы и системы образования в целом. Конечно, не все: останутся, например, проблемы школьных учебников, учебных планов, режима учащихся и т.д.

Хотим или не хотим признавать, но мы живём в переходный период от ГСО к КСО. Это явление закономерное. Процесс перехода весьма сложен и довольно длителен. Это признавал сам Виталий Кузьмич, очень стремился как можно больше успеть сделать для этого.

Традиционная школа много внимания уделяла формированию знаний, умений, навыков, не беря во внимание работу по развитию способов деятельности, а также развитие эмоционально-волевой сферы. Способы деятельности – это «инструменты», которыми мы должны научить пользоваться детей. Новая педагогическая технология – технология КУЗ – позволяет учителю дать учащимся эти «инструменты» и помочь ими овладеть. В связи с этим меняется роль учителя (из «информатора» в «организаторы»), а ученик становится не объектом, а субъектом деятельности. Принципиально новая организация учебных занятий при технологии КУЗ позволяет решить много проблем образования, а главное – реализовать успешно индивидуальный подход в условиях массового обучения.

Организуя коллективные учебные занятия, учитель постоянно работает над формированием общих умений коммуникации, навыками коллективного труда учащихся. Ученики отличаются умением работать в парах, обучать других и самостоятельно добывать знания, имеют высокий уровень обученности, отличаются гражданской позицией, активно участвуют в реализации социальных проектов, проводимых в школе и районе, спортивных и творческих конкурсах. В процессе такого обучения дети получают не только знания, развивают свои умения в общении, но и приобретают навыки культурного отношения друг к другу, раскрепощаются; у них воспитывается интерес к дальнейшему познанию и осмыслению мира.

Технология КУЗ удовлетворяет полностью изменившимся в последнее время целям обучения в средней школе, направленным на включение каждого ученика в учебный процесс и на развитие личности каждого,

Виталий Кузьмич предложил два варианта введения технологии КУЗ. При ГСО, в частности, в условиях классно-урочной системы, учитель знакомит учащихся класса с новым учебным материалом, работая одновременно со всеми учащимися как единой группой, и взаимодействует он с классом, как с одним усреднённым учеником. Именно этот процесс порождает пассивность ученика. Совершенно иная ситуация складывается в условиях перехода к КСО. Организация работы по разработанным Виталием Кузьмичом методикам «вертикали» или «горизонтали» позволяет учителю обеспечивать

условия демократической системы обучения по способностям, где каждый ученик может работать и продвигаться вперёд своим темпом. Все ученики являются также и учителями: кто продвинулся вперёд, тот обучает и проверяет другого ученика. Всех учеников можно расположить в виде «лесенки». Здесь больше возможностей для организации помощи отстающим. С классом учитель может заниматься столько времени, сколько нужно до полного усвоения материала. У учащихся нет необходимости каждый раз обращаться за помощью к учителю, т.к. всегда есть впереди идущие, опережающие его. Такая организация учебной работы снимает психологические перегрузки, воспитывает трудолюбие, обеспечивает привитие интереса к предмету, обеспечивает включённость в учебный процесс каждого ученика.

Если основной тормоз активности ребёнка в условиях ГСО – это общий фронт и единообразие, то в условиях коллективных учебных занятий отсутствие общего фронта и реальное разнообразие организационных форм взаимодействия детей ведёт к их активности не только в процессе получения знаний, но и в процессе их отработки и оценки.

Мы убеждены в том, что новая педагогическая технология придёт в школу. Этого хотят ученики, это необходимо для них в современной школе.

Из своих воспоминаний хочу несколько слов сказать о своей учительнице русского языка и литературы, которая ещё в 60-е годы в своей работе эффективно использовала эти методики. Нам, ученикам, такая работа нравилась, нам было интересно. Были довольны и родители, т.к. у детей были хорошие знания, сформированы доверительные, добрые взаимоотношения.

Из своей практики применения этой технологии могу признаться, что проблем было много. Прежде всего, по укоренившейся привычке стремилась во всё вникать и всё делать сама. Поняла позднее, что детям можно доверять и доверять больше. И ещё поняла, что доверие к учащимся при работе по «вертикали» поднимает значимость работы в их глазах и позволяет не упустить каждого ученика: нерадивых подтянуть вслед за всеми, трудолюбивых поощрить.

Применяя эту методику в своей практике, мы можем говорить о следующих итогах. Дети научены самостоятельно добывать знания, на уроках создана деловая атмосфера, каждый ученик включён в образовательный процесс. А это очень важно.

Вот некоторые позитивные факторы обучения по технологии КУЗ (из опыта работы школы № 4 г. Красноярска).

- Каждому ученику созданы условия и возможности продвижения вперед в соответствии со своей зоной ближайшего развития.
- Совершенствуются коммуникативные навыки и интеллектуальный уровень, которые формируются прежде всего в общении.
- Технология работает на ученика, причём на каждого. Созданы условия комфортности для каждого ученика.
- Обучение проходит без пробелов в ЗУНах, так как пропустивший занятия ученик изучает именно тот материал, на котором остановился.
- Текущий учебный материал каждый ученик имеет возможность довести до полного понимания непосредственно в процессе усвоения.
- Возможность своевременного корректирования пройденного ранее материала с целью проверки себя по каждой теме. Обычно при классно-урочной системе на это не хватает времени.
- Ещё это обучение хорошо тем, что болезнь и пропуски не влияют на успеваемость.
- Обеспечивается развитие не только более способного, но и слабого по способностям ученика.

Вот что говорят сами учащиеся, выпускники школы, которые занимались по технологии КУЗ с 5 класса:

«Коллективные учебные занятия помогли нам научиться общаться друг с другом».

«Они дают возможность побыть в роли ученика и учителя одновременно».

«Обеспечивается развитие не только более способного, но и слабого по способностям ученика».

«А если Вы заболели, нагнать программу после болезни при традиционной системе обучения довольно сложно, так как никто не ждёт и класс проходит тему за темой. При коллективных учебных занятиях всё намного проще, придя в школу продолжаешь изучать ту тему, на которой остановился».

«Я про себя расскажу. В 7 классе прогуливал уроки. Помню на занятиях по физике начали изучать тему "Механическое движение", а я пропускал учебные занятия. Одноклассники ушли далеко вперёд, обидно стало за себя: "Неужели я глупее других?" Решил

наверстать. И я тогда смог не только догнать, но и обогнал многих. Следовательно, пробелов в наших знаниях не будет».

«При этой системе более слабый по знаниям ученик не замедляет работу более сильного. Каждый двигается своим темпом, в меру своих способностей и возможностей, помогая друг другу».

«С успехом формируются навыки учащихся по сохранению и укреплению здоровья. Хорошо выполняется двигательный режим».

«Коллективные учебные занятия развили в нас много положительных качеств:

- самостоятельность и ответственность,*
- увлечённость и стремление к знаниям,*
- коммуникабельность и общительность,*
- организованность и чувство собственного достоинства,*
- уважение друг к другу и к старшим сделали класс более сплочённым,*
- мы гордимся своими результатами».*

Относительно педагогического коллектива необходимо сказать о том, что, во-первых, очевидно, система даёт нам необходимость и возможность самовоспитания и воспитания друг друга. Следует отметить, что педагоги-КСОшники нашей школы отличаются от других педагогов высокой коммуникабельностью, дружелюбием, взаимоуважением, взаимопомощью, взаимоответственностью, сотрудничеством, отсутствием напряжённых, конфликтных отношений между людьми. При этом вовсе не наблюдается отсутствие деловых споров, диспутов по тем или иным вопросам. Но почти каждая фраза во время диспута начинается, как правило, с фразы: «Извините, правильно ли я вас поняла?»

Во-вторых, такая система работы требует сотрудничества с детьми, родителями, между собой. Нельзя сказать, что всё у нас получается быстро и легко, что у нас нет проблем. Контингент ребят, обучающихся в нашей школе, очень сложен и разнообразен. Наряду с учащимися из благополучных семей, у нас много детей из неполных, проблемных семей. К каждому надо уметь правильно подойти, понять, помочь, суметь грамотно разрешить возникшие проблемы. Эта очень трудно и требует от нас каждодневного кропотливого труда. Такие сложные вопросы ежедневно решает каждая школа, колледж, вуз. Но наша школа отличается от других тем, что мы действительно вместе решаем наши задачи, действительно сотруднича-

ем и открыты для всех и гордимся нашей школой, нашим коллективом, нашими детьми.

Мы уверены в том, что технология КУЗ – это технология, которая даёт учителю большие возможности удовлетворять повышенный интерес детей к обучению, а ученикам даёт большие возможности стать успешными.

Нам удалось привлечь некоторых преподавателей КГПУ. Там есть для студентов спецкурс по технологии КУЗ. Студенты-практиканты с интересом изучают методики, приёмы технологии и успешно применяют на своих уроках, а после окончания университета они в своей работе по мере возможности используют технологию. У нас в школе работают две такие выпускницы.

Самая большая трудность для нас заключается, прежде всего, в том, чтобы удержать идеологию КСО-движения в работе своей школы и распространить среди других школ. Очень хотелось бы, конечно, чтобы идеи Виталия Кузьмича без торможения внедрялись в практику образовательных учреждений. Ведь сам Виталий Кузьмич очень хотел, чтобы переход от ГСО к КСО осуществился бы при его жизни.

Мы бесконечно благодарны автору коллективного способа обучения, профессору Виталию Кузьмичу Дьяченко за его идеи, за научную обоснованность, за обучение, советы, практическую помощь. Спасибо этому замечательному педагогу за его великий труд во имя процветания народного образования.

Каранчук В.А.

Использование коллективной организационной формы обучения для решения задач пенитенциарной дидактики

Задачи, стоящие перед уголовно-исполнительной системой в период реформирования, факты роста подростковой преступности, в том числе повторной, требуют поиска новых путей решения. В условиях изоляции несовершеннолетние включаются в специфическую среду, где собраны лица с разной степенью педагогической запущенности и в которой в связи с этим могут преобладать социально-негативные нормы, ценности, традиции, оказывающие на несовершеннолетнего непосредственное воздействие и в значительной мере определяющие его поведение. Учитывая эти обстоятельства, с целью

успешной организации действенного педагогического воздействия на подростков, которым довелось в самом начале жизненного пути совершить ошибку, требуется активизация усилий и поиск адекватных механизмов сдерживания и предупреждения негативного поведения. Для того, чтобы «сработали» меры предупреждения, они должны быть включены в сознание подростка, стать частью его убеждений, опыта, что достигается путем целенаправленного воспитательного воздействия. Поэтому поиск новых, более эффективных подходов к воспитательной работе с несовершеннолетними правонарушителями побудил нас обратиться к осмыслению сущности педагогической системы А.С. Макаренко. Известно, что целью исправления несовершеннолетних преступников является возвращение их в открытое общество, не только в правовое, но и социокультурное пространство.

Мы убеждены, что достичь цели исправления только методами так называемого «негативного стимулирования» (нравоучительная беседа, взыскание, наказание, проработка в присутствии других воспитанников) невозможно. Это не приносит позитивных результатов, а озлобляет и настраивает подростков против взрослых и лишь подчеркивает педагогическое бессилие.

Воспитательная система в пенитенциарном учреждении для несовершеннолетних функционирует в специфических условиях:

- частая сменяемость контингента воспитанников;
- психологическая неготовность к адекватному восприятию воспитательного воздействия на них;
- изоляция от общества, особый режим работы с рядом ограничений;
- жесткая регламентация режима отбывания наказания;
- формирование классных коллективов из воспитанников разного возраста с различными уровнями социальной дезадаптации;
- система межличностных отношений воспитанников, основанная на уголовной субкультуре.

С учетом названных особенностей организовать эффективный процесс воспитания и исправления и получить желаемый результат достаточно сложно. Антону Семеновичу Макаренко удалось в 20–30-х годах прошлого столетия выстроить педагогически целесообразную систему в исправительном учреждении, основополагающей идеей которой являлось воспитание личности в организуемом трудовом коллективе. Аналогичные вопросы и сегодня остро стоят перед исправительным учреждением, поэтому мы вновь обращаемся

к макаренковскому опыту и находим для себя ответы на вопросы, касающиеся организации эффективной воспитательной работы. Выдающийся педагог подробно разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания.

Какие задачи стоят сегодня перед воспитателем исправительного учреждения?

С одной стороны, восстановление нормальных отношений между личностью и обществом, утерянных в ходе криминальной жизни подростков-правонарушителей, с другой стороны, формирование таких черт личности, как ответственность, дисциплинированность, активность в общественной жизни, уважение норм общежития и других возможно только на основе организации жизни и деятельности несовершеннолетних на коллективистских началах, на основе включения личности в систему коллективных отношений.

В соответствии с представлениями А.С. Макаренко отношения в коллективе есть «истинный объект педагогической работы». При этом основным звеном собственно исправления является коренное изменение системы отношений личности к окружающей действительности, в том числе и отношение между людьми. И здесь «объектом нашего воспитания, – говорил А.С. Макаренко, – мы считаем целый коллектив, и по адресу коллектива направляем организованное педагогическое влияние» [1].

Бережно относясь к индивидуальности личности, А.С. Макаренко на первый план всегда выдвигал интересы коллектива. Основными признаками коллектива А.С. Макаренко считал единство целей, общность деятельности всех его членов и их участие в организации своей коллективной жизни, т.е. в самоуправлении, а также органическое единство его интересов с интересами общества. Сегодня можно нередко услышать сомнения в части использования педагогического опыта А.С. Макаренко в деятельности воспитательных колоний, в качестве аргументов выдвигают следующее: выдающийся педагог работал в иных социальных условиях; обладал незаурядными способностями воспитателя и организатора; никому еще не удалось воссоздать его систему.

Конечно, нельзя перенести готовые рецепты 20–30-х годов прошлого столетия в наше время, но мы убеждены, что решать вопросы исправления педагогически запущенных подростков никто не научит лучше, чем Макаренко.

Не ставя перед собой задачи полного анализа всех признаков коллектива несовершеннолетних осужденных в воспитательной ко-

лонии, остановимся на некоторых из них. Если подавляющее большинство воспитанников осознают справедливость наказания, понимают необходимость исправления, то можно говорить о наличии коллектива.

Но анализируя психолого-педагогические характеристики несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательной колонии, результаты наблюдений, мы приходим к выводу, что многим воспитанникам свойственна неадекватная самооценка, связанная с недоразвитием интеллектуальных способностей и упущениями семейно-школьного воспитания. Используя накопленный в пенитенциарной науке опыт позитивного формирования личности несовершеннолетних подростков, мы активно используем систему «социальных лифтов», конечной целью которой является успешная социализация и профилактика рецидивной преступности. Система социальных лифтов позволяет выстраивать воспитательный процесс таким образом, что он становится неотъемлемой частью бытия воспитанника. Очень важно в условиях изоляции переключить внимание подростка на себя, на свою судьбу. Нами была разработана специальная программа, направленная на реализацию психолого-педагогических условий и средств, обеспечивающих формирование нравственных деятельностно-волевых черт и преодоление деформаций характера у несовершеннолетних [6].

В реализации программы используем различные формы – классные часы, занятия по самовоспитанию, семинары, практикумы, тренинги, самостоятельную работу, консультации. Практикуем общепедагогические методы – рассказ, беседа, дискуссии, диспут, деловые и ролевые игры, проектирование, а также специфические методы: ситуационный анализ, арттерапия, музыкотерапия, психогимнастика [3].

«Ситуацию» мы рассматриваем как часть педагогического процесса. Воспитанникам предъявляется проблемная ситуация, вызывающая затруднение при определении стратегии поведения. Использование данной технологии обеспечивает формирование и развитие умений общения, выработку соответствующих навыков. Решая предложенную «ситуацию», подросток совершает нравственный выбор, мысленно апробирует стереотипы поведения, осмысленно отказывается от своих прежних воззрений, принимает новые ценности, осознает свою ответственность за слова и поступки [4].

Второй признак коллектива, на котором мы остановимся, это наличие нравственных взаимоотношений между людьми. Формирование же нравственно ценных, социально значимых, разумных потреб-

ностей органически связано с формированием характера человека. Невозможно, воспитывая те или иные материальные или духовные потребности, не формировать те или иные черты характера. Например, человек, привыкший удовлетворять свои потребности за счет других людей, будет не только эгоистичен, но и социально пассивен. Трудолюбие, настойчивость и целеустремленность в достижении социально значимых программ для него останутся чуждыми. Формирование нравственно ценных потребностей А.С. Макаренко не отделял от выработки привычки правильно поступать, так как считал, что для удовлетворения потребностей еще недостаточно относиться к своему поведению только «сознательно, умно». Воспитание привычек он считал делом более трудным, чем воспитание сознания. Недооценка этого важного положения в практике воспитания ведет к тому, что некоторые подростки становятся двуликими: они осознают, как надо поступать, но поступают совершенно иначе, так как знание норм не стало для них ни убеждением, ни привычкой поведения.

Привычку поступать нравственно, правильно в нравственном отношении Макаренко назвал «привычкой к моральному действию». Она формируется только в результате нравственных упражнений.

Задача формирования нравственных черт характера, потребностей несовершеннолетних нарушителей видится нам только в единстве с воспитанием определенных форм поведения, в которых может воплотиться система отношений человека к действительности, т.е. необходима такая организация учебной, трудовой, досуговой деятельности, при которой подросток мог бы накопить опыт правильного поведения. Все это убедило нас в необходимости проведения специальной психолого-педагогической работы.

Образовательный процесс А.С. Макаренко рассматривал как сложный и ответственный, позитивно формирующий личность. А.С. Макаренко подчеркивал, что учебная деятельность становится по своему характеру значительно более коллективна, чем в условиях традиционно организуемого урока, если в её процессе происходит:

- осознание того, что цель деятельности требует объединения усилий всего коллектива;
- разделение функций и обязанностей между всеми участниками деятельности;
- установление отношений взаимной ответственности и зависимости при выполнении заданий;
- осуществление контроля, корректировки и оценки деятельности не только педагогом, но и самими учащимися.

Основой учебного процесса в школе колонии уже восемь лет служат индивидуально-ориентированные занятия, которые были разработаны для разрешения основного противоречия группового способа обучения, связанного с «групповой формой организации учебных занятий и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков» [7; 5].

Организация таких занятий потребовала использования (кроме индивидуальной и фронтальной работы) парной и групповой форм организации обучения.

Реализуя индивидуально-ориентированную систему обучения, педагоги организуют учебный процесс так, чтобы каждый учащийся осваивал учебный материал в соответствии со своими потребностями, определяемыми его особенностями и уровнем освоения ранее изученного материала [5].

Теперь мы можем с уверенностью сказать, что организация групповой работы позволяет создать ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе, представляет возможность проживания разнообразных ролей, овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми. Систематическое предложение заданий на выбор также позволяет формировать умение делать осознанный выбор. Обязательное проведение различных видов рефлексии на уроке стимулирует развитие самосознания подростков. Основной индивидуально-ориентированной системы (ИОСО) является индивидуально-ориентированный план (ИОП) по предмету [7; 22].

Каждый учащийся имеет свой план и может выбрать уровень выполнения заданий, темп усвоения учебного материала по предмету в соответствии со своими индивидуальными способностями. Использование ИОПов дает нам возможность увидеть изменения в отношении учащихся к учебной деятельности: имея большие проблемы в знаниях, но обучаясь в своем темпе и в соответствии с доступным уровнем, они постепенно обретают уверенность в своих силах, приобретают умение самостоятельной, парной и групповой работы. Таким образом, можно выделить следующие результаты:

- учащиеся становятся более самостоятельными, ответственными, способными реально оценить свои возможности;
- меняется психологическая атмосфера, улучшаются взаимоотношения, как на уровне *учитель – ученик*, так и во взаимодействии *ученик – ученик*;
- улучшается культура устного ответа, коммуникативная культура учащихся.

Данные факторы позволяют создавать педагогически организованную среду, сплоченный коллектив воспитанников, что является основой процесса ресоциализации. В такой среде дезадаптированный подросток попадает в условия гуманизированных межличностных отношений, что вполне соответствует основным направлениям современной пенитенциарной педагогики. Считаем, что именно такой способ организации образования позволяет в той или иной мере противостоять формированию жестких поведенческих стереотипов в условиях несвободы.

В.К. Дьяченко, детализируя противоречия группового способа обучения, выделяет противоречие «в особенностях преподавания и сущностью воспитания: между индивидуальным характером преподавания и коллективной (общественной) сущностью воспитания» [2]. Разрешение этого противоречия обеспечивается за счет реализации другого способа обучения – коллективного способа обучения.

Основной организационной формой коллективного способа обучения является коллективная организационная форма, когда обучение осуществляется путем организованного взаимодействия в динамических парах, когда каждый учит каждого. При этом учатся все, только с разными темпами и на разных уровнях, а главным ориентиром становится не оценка, а качественное усвоение материала.

Одной из особенностей организации учебного процесса в школе колонии является то, что происходит постоянное «движение» учащихся – одни приходят, другие уходят. Если рассматривать ситуацию *ученик – учитель*, то получается, что учителю необходимо быть готовым обеспечить включение в учебный процесс вновь прибывшего. Учитель при этом может только условно ориентироваться на формальные показатели, такие как: 1) сколько классов закончил ученик; 2) какой промежуток времени не обучался.

Вторая проблема, с которой сталкивается учитель после обнаружения пробелов, – это где и когда учащийся должен этот пробел ликвидировать, ведь у него, по сути, есть только время урока, домашние задания в нашей школе не задаются. Тогда учебное занятие должно быть организовано так, чтобы, во-первых, учащийся мог работать по своему плану, и во-вторых, у него должно получаться выполнение задания. Для этого:

– у учителя должно быть время для оказания помощи учащемуся, значит все другие учащиеся в этот момент должны быть заняты делом;

– должны быть учебные средства, с помощью которых ученик может самостоятельно разобраться с учебным материалом. С этой целью учителями разрабатываются и используются доводящие карточки, карточки-информаторы, карточки-инструкции;

– должны быть сформированы такие нормы, чтобы учитель мог поручить кому-то из учащихся проконсультировать или научить данной теме отставшего (это при условии, что во внешкольных отношениях имеет место быть уголовная субкультура).

Дальнейшие шаги по совершенствованию системы обучения в школе колонии состоят в том, чтобы внедрить в учебный процесс коллективную организационную форму и сделать ее ведущей. Именно за счет этого возможно решить те из перечисленных проблем, которые решить еще не удалось, и обеспечить освоение воспитанниками социально значимых норм поведения в учебном процессе.

Литература

1. Багреева Е.Г., Данилин Е.М. Возвращение к Макаренко. М.: НИИ ФСИН России, 2006.

2. Дьяченко В.К. Дидактика. Т. 1. М.: Народное образование, 2006.

3. Карапчук В.А. Особенности индивидуальной работы с несовершеннолетними осужденными (опыт Канской воспитательной колонии): материалы науч.-практик.конф., 1–2 марта 2011 г. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011.

4. Карапчук В.А. Ситуационный анализ воспитания нравственных деятельно-волевых черт несовершеннолетних осужденных: материал Междунар. науч.-практ.конф. в 2 томах. Т. 2 / Отв. ред. д.п.н., проф. И.Г. Лурье. Москва, Калининград-Смоленск: Издательство Российского университета кооперации, 2010.

5. Минова М.В. О системе обучения и воспитания в воспитательной колонии: сборник статей первых Макаренковских чтений. Красноярск, 2007.

6. Яковлева Н.Ф., Карапчук В.А., Программа воспитания нравственных деятельно-волевых черт характера несовершеннолетних осужденных; Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2002.

7. Ярулов А.А. Технология индивидуально-ориентированной системы обучения: методическое пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2001.

Раздел 4

Технология и практика коллективных занятий

Борзова И.В.

Использование нетрадиционных форм работы, применяемых на коллективных занятиях при изучении иностранного языка

Умение добывать, обрабатывать информацию и пользоваться ею является весьма ценным достоянием. Поэтому задача школы заключается не только в том, чтобы дать детям знания, но и в том, чтобы научить воспитанников добывать их и осваивать самостоятельно [1].

Обучение – это общение между обучающими и обучаемыми. Обучающий имеет определённые знания и опыт, которых нет у обучаемого. Поэтому обучение – это всегда общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Обучение вне *общения* не существует.

Коллективная форма организации учебно-воспитательного процесса наиболее всего соответствует современным задачам образования.

Перечислим те приёмы, которые можно использовать при изучении иностранного языка на коллективных занятиях. На уроках английского языка мы применяем технологии творческих мастерских и метод проектов. Их применение повышает эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции, познавательных интересов учащихся, интеллектуальных умений, критического и творческого мышления, учащиеся приобретают знания в творческом процессе планирования и самостоятельном выполнении практических заданий.

Творческая мастерская. Одной из главных особенностей технологии творческих мастерских является определенная процедура выстраивания знаний через создание проблемной ситуации. Мастерская является той технологией, которая в наибольшей степени способствует развитию творчества как учителя, так и учащихся, отличается нестандартностью, оригинальностью, неповторимостью.

Мастерская – это новый способ организации познавательной деятельности обучаемых. В мастерской информация не «выдается» учителем, нет простой передачи знаний. Знания выстраиваются в процессе познавательной поисковой деятельности учащихся.

Обучение в творческих мастерских базируется на деятельностном подходе, коллективном способе обучения, только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий школьника, причем не эпизодических, а системных.

Занятия в мастерских строятся на принципах сотрудничества, творчества, совместного поиска, самостоятельности, опережающего поиска, занятости всех учеников. Каждый вносит свой вклад в процесс освоения новых знаний, отрабатывает варианты поведения в ситуации стремления к успеху.

Работа в творческой мастерской начинается со слова, образа, предмета, мелодии, текста, рисунка и т.д., затем переходит к формулировке проблемы и темы мастерской. Далее каждый ученик самостоятельно выдвигает свою гипотезу, создает свой проект, отталкиваясь от поставленной задачи. Прежде чем огласить перед всеми решение проблемы, ученики обдумывают его в малой группе, т.е. обучение опирается на собственный опыт членов группы и предполагает взаимообучение. Самое главное – каждый ученик чувствует свою интеллектуальную состоятельность, удовлетворяет коммуникативную потребность, развивается как личность.

Алгоритм процесса работы мастерской можно представить следующим образом:

- Начало, мотивирующее творческую деятельность (проблемная ситуация, вопрос, задание).
 - Работа с материалом (текст, схемы, краски, модели, проект).
 - Соотнесение своей деятельности с деятельностью других.
 - Разрыв – внутреннее осознание необходимости нового поиска.
- Обращение к справочникам, учебникам, дальнейшее исследование.
- Творчество. Коллективное творчество.

Результатом работы каждой мастерской становится продукт коллективного творчества со следующей структурой:

- круг решённых проблем (записи ответов учащихся, отдельные интересные мысли и др.);
- творческие работы на компьютере;
- собственное творчество учеников (индивидуальные, коллективные сочинения, произведения, рисунки, эскизы, газеты и др.).

В структуре большинства мастерских присутствуют некоторые этапы. Последовательность и количество данных этапов может быть разное.

1. *Индукция (наведение)*. Создание определенного настроения – эмоционального, интеллектуального (с опорой на зрительную, слуховую, моторную, эмоциональную память), с включением подсознательных компонентов личного отношения к предмету обсуждения. Для этого используют различные приемы и средства: зарисовки, прослушивание музыки, выполнение небольших творческих заданий с целью обращения к собственному опыту, чтение и комментирование ярких и образных выражений.

2. *Самоконструкция*. Индивидуальная работа по заданию, вопросу, проблеме, представленным в любом виде.

3. *Социализация*. Выступление всех членов каждой малой группы и мастера с вариантами решения обсуждаемой проблемы. Малые группы организуются по усмотрению учителя. Работе малой группе может предшествовать работа в паре.

4. *Социоконструкция*. Групповая работа по решению определенной проблемы, выполнению задания. Как правило, данный этап следует за предыдущим, происходит обсуждение мнений участников группы, их «обогащение» знаниями друг друга, поиски и принятие общего мнения по обсуждаемой проблеме или вопросу.

5. *Презентация*. Представление всех работ на всеобщее обсуждение и их просмотр.

6. *Разрыв*. Внутреннее осознание каждым участником мастерской неполноты своих знаний или их несоответствия новому, увиденному, представленному, понятому. Суть метода в том, что он предполагает одновременно отказ от старого и сотворения нового.

7. *Рефлексия*. Размышление о своем внутреннем состоянии; самоанализ деятельности и полноты знаний, потребностей в дальнейшей деятельности.

Таким образом, мастерская дает возможность учителю предъявить изучаемый материал нестандартно, уйти от штампов и жестких

рамок учебников и учебных пособий, а учащимся – увидеть предмет или явление с неожиданной стороны.

В своей работе использую следующие виды мастерских:

1. *Мастерская построения знаний*. Это мастерские, на которых обсуждаются определенные проблемы и вопросы, незнакомые учащимся, то есть идет изучение нового материала.

2. *Мастерские реконструкции знаний*. В данном случае идет обобщение и систематизация знаний.

3. *Мастерские восстановления знаний*. Это мастерские повторения и обобщения знаний.

Результатом работы творческих мастерских на профильном уровне являются стихи, рисунки, философские размышления, эссе, рефераты, творческие отчёты. Старшеклассники, работая в малых группах, создают фрагменты жизни человека, модели различных исторических эпох в своих творческих проектах [1].

«Информационная палатка». При совместном освоении новых текстов на уроках английского языка я использовала такую форму работы как «информационная палатка». Что она из себя представляет? «Информационная палатка» – один из видов учебной работы, который позволяет проверить знания по любой теме в форме викторины.

Обучающиеся делятся на группы. Несколько учеников являются *волонтерами* (консультантами). Они оказывают помощь при изучении какого-либо текста по определенной теме, пересказывают данную информацию другой группе учащихся, которые впоследствии будут *экзаменуемыми*. Все группы в своей работе могут использовать словари и другие источники. Группа изучает текст под контролем более знающих товарищей и пытается делать переводы, понять содержание текста.

Затем *экзаменуемые* вытягивают карточки с вопросами и за правильный ответ получают символический подарок (жетон, открытку, буклет и т.д.). Поощрения – важный момент в работе. Если кто-то из обучающихся не знает ответа или ответил неполно, то *волонтер* дает ему точную информацию по данному вопросу, консультирует и предоставляет информационные материалы (листочки, буклеты и т.п.). *Экзаменуемый* может многократно обращаться за помощью, пока не освоит данную информацию. От работы в постоянной, обособленной паре можно также переходить к работе в парах сменного состава.

На уроке можно использовать несколько «информационных палаток». Например, при изучении темы «Natural disasters» (Природ-

ные катастрофы) шла консультация по трем темам: «Tornado» (Торнадо), «Flood» (Наводнение), «Hail» (Град). Учащиеся делились на группы (*волонтеров и экзаменуемых*) и коллективно изучали всю информацию по данным темам.

Затем у всех была возможность поучаствовать в викторине, где вытягивали по три вопроса и давали ответ консультантам. За правильный ответ каждый учащийся получал жетон, а по количеству жетонов обучающийся получал определенную оценку. Выступление по изучаемому тексту (рассказу) перед классом или группой учащихся должно быть волонтерами качественно подготовлено, и для этого лучшего способа, чем два-три рассказа своим товарищам, вероятно, не существует.

Многие учителя разрабатывают для коллективных занятий систему карточек, куда включают как вопросы теории, так и задания типа диктантов и упражнений [2, с. 60].

Результаты использования данных приемов на уроках иностранного языка – повышение эффективности обучения и улучшение качества образования; развитие интеллекта школьников; формирование навыков самостоятельной работы по поиску информации; вовлечение учащихся в коллективную деятельность в парах, в группах; повышение интереса ребенка к изучению предмета и к учению в целом; самореализация и саморазвитие личности ученика, активизация творческого потенциала ученика и учителя; включение школьников и педагогов в современное пространство информационного общества.

Литература

1. Сергун С.Н. Современные образовательные технологии на уроках литературы. Творческая мастерская <http://festival.1september.ru/articles/501074/>
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

Диалоговое обучение как один из способов развития познавательной деятельности учащихся

В настоящее время в Казахстане одним из стратегических направлений развития системы образования является совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров, нацеленное на достижение нового качества образования. Инструментом в реализации данного направления является «Кембриджская Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан».

А выбрана данная Программа потому, что многолетний опыт Великобритании, руководствующейся, как и другие развитые страны, стратегией непрерывности образования, позволяет видеть образ новой модели, существенными чертами которой являются:

- непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной жизни учителя;
- синтез курсового обучения, самообразования и повышения квалификации в школе на основе программно-целевого (проектного) подхода;
- демократический, открытый характер, активное участие различных категорий педагогического персонала, общественности, бизнеса, родителей в определении политики по вопросам повышения квалификации учителей, оценке эффективности этой политики.

Стержневой фигурой в совершенствовании деятельности школ и обеспечения успешности обучения учеников является учитель.

Задача современной системы повышения квалификации состоит в том, чтобы учителей, прибывших на курсы, обучить новым, основанным на научных, конструктивистских теориях, подходам организации и планирования учебной работы, направленным на повышение эффективности деятельности как самого учителя, так и его учеников.

В данной программе предложены новые подходы в обучении. Одним из подходов является диалоговое обучение. Диалоговое обучение наши английские коллеги предлагают применять как один из способов коллективного обучения.

Я являюсь сертифицированным тренером по этой программе. Обучаю учителей, а они, научившись у меня, организуют уроки и обучают учеников, развивая способность обучаться в диалоге.

Но прежде чем приступить к обучению учителей, я провела практические занятия с учениками в одной из школ г. Актобе. Прохождение практики в школе было одним из требований Кембриджской программы для получения сертификата. Хотелось бы поделиться своими мыслями по данному вопросу и опытом работы по организации диалогового обучения в классе на уроках химии и на занятиях в институте повышения квалификации учителей.

Мы часто говорим, о том, что XXI век – век коммуникаций, и для развития общества нам нужно эффективное, мобильное подрастающее поколение. А для этого его надо вооружить качествами критического мышления и навыками ведения диалога.

Вести диалог – значит искать истину вместе. Я понимаю так: учебный диалог – это не только форма, но и способ отношений. Он позволяет быть услышанным; главное в нем – не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы. В диалоге осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, соперничество, сотворчество.

Организация занятий с использованием диалога – это серьезная и хорошо продуманная деятельность педагога. Чтобы диалог состоялся, необходима обстоятельная его подготовка. Диалоговое обучение на практике организовала в 8-м классе на уроках химии.

Организацию диалога начала с подготовки учебного пространства кабинета. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому традиционная расстановка парт, когда дети видят только затылки сидящих впереди учеников и лишь одно лицо – учителя, здесь неуместна. Необходимы варианты расстановки учебных мест в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе.

Изменение привычной расстановки парт, возможность решать поставленные вопросы сообща подготавливают учащихся к нетрадиционным формам обучения. При входе в класс, где преобразовано учебное пространство, у учащихся возникает мотивационная готовность к нестандартной учебной ситуации.

Другой важный аспект – содержание диалога. Образовательная область «Химия» обладает в этом отношении широкими возможностями. Содержание предмета данной области знания позволяет одновременно решать три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально ориентированную.

Диалог на уроках может быть двух видов: информационный (когда в процессе восприятия каждый партнер получает новую информацию) и интерпретационный (когда в ходе диалога происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, их интерпретация).

Информационный диалог организуется учителем в процессе овладения новыми знаниями, а интерпретационный диалог может быть включен в любой структурный элемент урока (проверка домашнего задания, закрепление новых знаний, подведение итогов).

Интерпретационный диалог – развитие диалогической учебно-научной речи, осмысление научной информации, оперирование ею с использованием терминов (подготовленный диалог), увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в спонтанном диалоге.

Моя практика по организации диалога на занятиях показала, что прежде чем организовать его на уроке, обучающихся надо научить правилам его ведения. Помощником в этом мне стало учебное пособие «Теория и технология обучения» Л.В. Загрековой и др. [4]. Из этого источника я взяла упражнения, которые предложила своим ученикам, и это позволило им выявить условия успешного общения. Ниже перечислю некоторые из упражнений.

Упражнение 1. Ваша речь на уроке должна приближаться к научной, то есть быть учебно-научной. В такую речь включаются слова-термины (специальные слова, употребляющиеся для называния явлений, предметов, процессов в науке), например:

Коммуникант – тот, кто вступает в общение. В основном значении совпадает со словами *собеседник*, *партнер* по общению.

Коммуникативное намерение (задача, цель) – конкретная цель высказывания (убедить, разжалобить, вызвать сочувствие и т.д.).

Коммуникативный контакт – связь, согласованность в общении.

Далее учащимся предлагается составить по одному предложению с каждым из этих терминов.

Данное упражнение позволяет ученикам определить участников беседы, составить план с целями, задачами, создать контакт между беседующими.

Упражнение 2. Какие требования к общению отразил народ в пословицах и поговорках?

В чужой беседе всяк ума наберется.

Красно поле пшеном, а беседа умом.

Когда говоришь – думай.

*Говорит день до вечера, а послушать нечего.
Много наговорено, да мало сказано.
Во многословии не без пустословия.
Умей вовремя сказать, вовремя смолчать.
Петь хорошо вместе, а говорить порознь.
Ты ему слово, а он тебе десять.
Я ему про Фому, а он мне про Ерему.*

Данное задание позволяет ученикам сделать выводы, что в беседе необходимо внимательно слушать собеседника, говорить по существу, коротко, ясно выражать свои мысли, не перебивать, иметь личное мнение по обсуждаемому вопросу, не доводить до конфликта, если мнения разошлись, не уходить от смысла обсуждаемой темы.

Упражнение 3. Прочитайте и определите, какие средства установления коммуникативного контакта использовали говорящие.

1. Древний Восток... Тайна и загадочность в этих словах. До сих пор необычность быта и культуры древних поражает археологов, этнографов, этнологов.

2. Слушайте! Слушайте! Самая оригинальная и неповторимая статья! (Так начинается свое сообщение автор.)

3. Бедные школьники! Большинство из них лишь жалкие рабы учебника! (Это тоже начало сообщения.)

Этот вид задания позволяет ученикам определить средства установления контакта между беседующими.

Упражнение 4. Прочитайте текст. Какие правила общения нарушают коммуниканты?

Два молодых человека в ожидании транспорта вели беседу. Войдя в салон троллейбуса, они оказались на расстоянии трех-четырёх метров. Но продолжали начатую беседу, перейдя почти на крик.

– Я заходил в тир! Там висит замок!

– Я знаю, тренер уехал на соревнования!

В процессе обучения диалогической речи, в том числе при выполнении этих упражнений, у моих учеников сформировались необходимые умения:

- составить зачин диалога (подвести к проблеме);
- заявить проблему в реплике и востребовать информацию от собеседника;
- слушать собеседника и показать это в своих репликах;

- использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника;
- быть информативным в диалоге;
- устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства.

В процессе организации диалога учащихся я старалась, чтобы мои подопечные овладели умением вести его на разных уровнях.

Например: на личностном уровне (диалог с собственным «Я», как общение с самим собой), межличностном уровне (как процесс взаимодействия качественно различных ценностно-интеллектуальных позиций («Я» и «другой»)), мультидиалог – множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5–7 человек.

Диалог начинается в том случае, когда ученик использует определённые высказывания: «Я хочу сказать..., Мое мнение..., Мне хочется дополнить..., Моя точка зрения...». Целью диалога является создание межличностного диалогического взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизненной деятельности ситуацию, в которой учащиеся забывают об условностях (уроке, учителе, отметке), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

Чтобы согласовать правила ведения диалога и создать диалогический идеал класса, нами были определены следующие пошаговые действия в организации диалога, например, при изучении параграфа «Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева»:

1. Приглашение к диалогу, совместным размышлениям (учитель задает вопрос).

2. Учитель нацеливает учащихся на поиск аргументов и контраргументов (диалог строится с учетом коммуникативно-речевых умений школьников данного возраста; ученики вряд ли ответят на вопрос одинаково – их мнения разделятся; цель начального этапа урока-диалога – вызвать отклик учащихся).

3. Вводится еще один вопрос (подчеркнута отправная точка размышлений на уроке; приглашение к размышлению; в вопросе содержится спорный момент).

4. Согласие учителя с мнением учащихся (присутствует одобрение, положительная оценка результата их размышлений). Учитель высказывает ключевую мысль диалога.

5. Постановка диагностического вопроса (во время работы учащихся учитель проходит по рядам, просматривает записи, настраивается на диалог).

6. Следует обращение учителя к классу (этим подчеркивается речевая роль учителя – он направляет диалог).

7. Побуждение к поиску аргументов (прогнозируемая неоднородность ответов служит толчком к развитию диалога).

8. Учитель должен дать учащимся возможность размышлять, доказывать правильность своей точки зрения.

9. Развернутое монологическое высказывание учителя (фиксирует внимание учеников на правильных ответах, комментирует и дополняет их. Заостренное внимание к высказыванию нужно для продолжения диалога, для поиска новых аргументов).

10. Учитель побуждает искать новые аргументы.

11. Учитель задает вопрос, способствующий продвижению диалога.

12. Настроить поиск правильного ответа – средство активизации внимания.

13. Побуждение к поисковому чтению текста.

14. Смысловое подчеркивание фиксирует внимание школьников на нужной проблеме и нацелено на осмысление деталей.

15. Приглашение к совместному действию: учитель читает – учащиеся слушают.

16. Учитель переходит от роли *чтеца* к роли *педагога*, направляющего диалог.

17. Побуждение обратиться за ответом к тексту.

18. Речевая формула «Как вы думаете?» подводит учащихся к промежуточному выводу.

19. Запрос информации, дающий направление поиску.

20. Монологическое высказывание учителя определяет основное направление диалога. Дети приводят свои аргументы. Мнения непременно разделятся.

21. Учитель поощряет учащихся в высказывании и отстаивании собственной точки зрения, но при этом следит за тем, чтобы периферийное высказывание не увело класс от основной темы диалога.

22. Четкая ориентация в способе действия («сделайте, пожалуйста, вывод»), подводящая к промежуточному выводу. При этом дети могут сделать не один, а несколько выводов.

23. Косвенное обращение – приглашение к размышлению, поиск готового ответа на поставленный вопрос.

За вопросом следуют развернутые высказывания учащихся, которые свидетельствуют о результативности учебного диалога.

Работая над текстами, ученики учатся говорить понятно, точно и грамотно, избегая избыточной информации и невнятности в выражении мысли. А учитель помогает им, задавая вопросы, тактично отвергая периферийную информацию и подчеркивая главную для развития темы диалога.

Задача учителя при организации диалогового общения – не передавать знания, не навязывать свой образ мыслей, свое видение проблемы, свой путь решения – главная задача учителя – дать направление деятельности учащихся на достижение целей урока. Другими словами, учитель не преподносит истину, а учит её находить. Учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый, одновременно развивая своё умение участвовать в диалоге.

Важнейшим компонентом диалогового общения является проблемность. Создавая проблему в начале урока, мы создаём основу для появления различных точек зрения учащихся. Происходит формирование критического мышления, обучающиеся не боятся высказывать свое мнение, защищать свою позицию.

На уроках химии во время практики использовались следующие виды диалога:

- тематический диалог – он строится в форме вопросов и ответов, (например, «интервью с ученым» на уроке по теме «Периодический закон Д.И. Менделеева»), взаимный опрос химической номенклатуры (на уроке по теме «Классы неорганических соединений»), экспертная оценка практической работы на уроке по теме: «Химические свойства оксидов, кислот, оснований, солей»;

- эвристический диалог – диалог, проводимый в условиях конфликта, столкновения противоречивых мнений (спор о проблемах химических производств при изучении темы «Производство серной кислоты», дискуссия о правилах поведения в химической лаборатории на уроке «Практическая работа. Получение и свойства кислот», диспут о пользе и вреде минеральных удобрений по теме «Производство минеральных удобрений»);

- Важным моментом занятий является оценка работы школьников в диалоге по нескольким критериям: 1) насколько реплики соответствовали теме; 2) содержательность коммуникации; 3) грамотность; 4) соблюдение речевого этикета.

Применение диалога на уроках во время практики позволило мне разработать несколько правил его ведения:

- критиковать идеи, а не человека;
- видеть цель не в том, чтобы победить в споре, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению проблемы;
- побуждать каждого ученика участвовать в обсуждении;
- выслушивать каждого, даже если с ним не согласен;
- пытаться разобраться в том, что непонятно;
- стремиться понять разные взгляды на проблему;
- не бояться изменить свою точку зрения под воздействием неоспоримых аргументов и фактов.

А также сделать следующие выводы:

- Диалог – это не только форма, но и способ отношений. Он позволяет быть услышанным.
- В диалоге осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество.
- Организация занятий с использованием диалога – это серьезная и хорошо продуманная деятельность педагога.
- Технология организации диалоговых занятий начинается с учебного пространства кабинета.
- Содержание диалога. Образовательная область предмета должна одновременно решать три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально ориентированную.
- Задача уроков-диалогов – учить полноценному и полноправному участию в диалоге.
- Диалог может быть двух видов: информационный и интерпретационный.
- Прежде чем организовать диалог на уроке, обучающихся надо научить правилам его ведения.
- Учитель должен научить вести диалог на разных уровнях: на личностном уровне, межличностном уровне, мультидиалог – множественный одновременный диалог.
- Важнейшим компонентом диалогового общения является проблемность.

Таким образом, практика показывает, что внедрение диалоговых форм обучения способствует более глубокому и осознанному пониманию предметного содержания учащимися; усвоению большего

количества идей и способов решения проблем, в том числе оригинальных, нестандартных; позволяет увидеть в обучающемся то, что недоступно ему самому, открыть и развить его потенциальные способности; дает возможность утвердиться, развивает речь, раскрывает интеллектуальные возможности и, в конечном итоге, формирует личность.

Диалоговое обучение дает возможность педагогу превратить урок в пространство эффективного общения: происходит обмен информацией, эмоциональный контакт, обратная связь, обмен идеями, учет особенностей собеседника в процессе общения, энергетический обмен. Это означает, что на уроке приоритетными становятся взаимоуважение, взаимопонимание, взаимообогащение, поддержка и взаимодополнение.

Следовательно, создаются условия для самовыражения учащихся, учета особенностей аудитории, создание благоприятного психологического фона, использование приемов, влияющих на интерес к учебному материалу, активизации разнообразных видов деятельности.

Литература

1. Руководство для учителя. Курсы повышения квалификации по Программе Кембриджского Университета.
2. Александер Р. Дж. Культура и педагогика: международные сравнения в начальном образовании. Оксфорд: Блэквелл Паблишерс, 2001.
3. Александер Р. Дж. К диалогическому общению. Пересмотр разговора в классе. 4-е изд. Йорк: Диалогос, 2008.
4. Теория и технология обучения: учебн. пособие для студентов пед. вузов / Л.В. Загрекова [и др.]. М.: Высшая школа, 2004. 157 с.

Матвеева Э.Ф.

Использование парной формы обучения в условиях малой группы учащихся

На химическом факультете уже много лет ведется подготовка учащихся в лицейском классе. Учащиеся 9–11 классов из разных школ приходят на занятия два раза в неделю. Для каждого класса разработаны программы обучения, занятия ведут преподаватели и студенты факультета. В практике обучения используем работу в парах. Впервые познакомились с работами В.К. Дьяченко примерно в

90-е годы прошлого века. Публикации статей в журнале «Народное образование» (1989 г.) переписывали, обсуждали. Они были нам близки, т.к. в то время проблема поиска форм обучения была актуальна. Поразила, с одной стороны, простота и понятность организации познавательной деятельности учащихся на уроке, с другой стороны, наглядность (для учащихся и присутствующих на таком уроке) всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи. В статьях и впоследствии в опубликованной книге «Сотрудничество в обучении» В.К. Дьяченко раскрывает возможные формы организации учебной деятельности, сопоставляя их с видами общения. Изучение и использование опыта А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко фактически привело к созданию многих методик коллективного способа обучения [1, 2]. Этому процессу способствовала прогрессивная деятельность ученых и методистов (Н.П. Воскобойниковой, А.С. Границкой, Г.О. Громько, М.А. Мкртчяна и др.) [3, 4, 5, 6, 7]. Из учителей Астрахани можно назвать Л.К. Шамгунову (МБОУ СОШ № 30), Е.К. Минкину и Н.М. Рябинину (МБОУ № 27), Л.Д. Табакину (МБОУ № 35) и др.

Рассмотрим технологию подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ на основе парного обучения. Цель: накопленный положительный опыт будет стимулировать их к последующей работе.

I этап – изучение состояния обученности и обучаемости учащихся.

II этап – накопление положительного опыта работы.

На листе формата А4 даем условия 12 задач из первых тестов «В9» и «В10». *Вопрос В9.* Вычисление массы растворенного вещества, содержащегося в определенной массе раствора с известной массовой долей. *Вопрос В10.* Расчеты массы вещества или объемов газов по известному количеству вещества из участвующих в реакции [8]. Авторы предлагают по 8 вариантов, в каждом по 6 задач. Это дает возможность организовать обучение в ходе парной работы.

У всех учащихся одинаковые задания. Сначала даем время на изучение заданий, затем спрашиваем: «Имеются ли затруднения? Все ли формулы и названия веществ вам известны?». С целью оказания помощи и поддержки мотивационного фона (работа на успешность) решаем первые задачи из каждого теста у доски. В случае слабой подготовленности учащихся (а это сразу же видно по их реакции к заданиям) решаем полностью все задачи, делаем пояснения на основе алгоритмов (в устной или письменной форме). Эти же задания можно дать

на дом, чтобы они могли самостоятельно проработать уже решенные задачи.

III этап – тренинг и работа в парах.

На следующем занятии предлагаем тестовые задания №№ 2–8 вопросов № 9–10, отмечая успехи учащихся знаком «+» в листах мониторинга (см. ниже):

Лист учета успешности конкретного ученика

Тест, № задания	1	2	3	4	5	6	7	8
Вопрос В9								
1								
...								
6								
Вопрос В10								
1								
...								
6								

Каждый ученик стремится выполнить больше заданий и поставить «+» в соответствующую графу. Для каждого теста имеются «Ключи» ответов, проверку ответов на задания можно доверить учащимся. Далее механизм тот же: выполнение, само- и взаимопроверка, поиск доказательства правильного ответа. Так происходит детальная проработка предметных знаний и оперативное исправление ошибок. Работа в парах проходит по определенному алгоритму:

- Ученики берут карточки и прорабатывают их сами.
- Выбирают партнёра и садятся в пары.
- Делают записи в тетради.
- Закончив работу в паре, отмечают результат в листке учёта.
- Меняют партнёра в паре (возможны варианты).

В работе с учащимися могут быть разные подходы, например, в отдельной карточке задания даются в последовательности: 1) для ввода: разбор примера В9–1–1; 2) для само- и взаимоконтроля: задания В9–1–2. Так для каждого ученика составляется карточка движения по тренингу. Ученик самостоятельно подбирает себе партнера

по работе. Можно использовать подход на основе работы в парах переменного состава. Например: каждый ученик из микрогруппы (4–6 человек) получает карточку с первой задачей, решение которой имеется на карточке, далее ему предлагается условие следующей задачи для самостоятельного решения (ответ можно будет посмотреть в «Ключе»).

Примеры заданий

Условия заданий	Образец-подсказка										
В9–1–1. Массовая доля азотной кислоты в растворе, полученном после добавления 20 г воды к 160 г ее 5% раствора, равна _____% (Запишите число с точностью до десятых).	$\omega = \frac{m(v - va)}{m(p - pa)} \cdot 100\% \rightarrow$ $\omega = \frac{160 \cdot 0,05}{160 + m(\text{воды})}$ $\omega = \frac{8}{180} \cdot 100\% = 4,4\%$										
В10–1–1. 12,5 г железа растворили в избытке разбавленной хлороводородной кислоты. Рассчитайте объем (н.у.) выделившегося в результате этой реакции газа. Ответ: ... л. (Запишите число с точностью до целых).	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">12,5 г</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">x л</td> </tr> <tr> <td>Fe + 2HCl = FeCl₂ + H₂</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1 моль</td> <td style="text-align: right;">1 моль</td> </tr> <tr> <td>56 г/моль</td> <td style="text-align: right;">22,4 л/моль</td> </tr> <tr> <td>56 г</td> <td style="text-align: right;">22,4 л</td> </tr> </table> <p>Найдите «X». Ответ: 5 л.</p>	12,5 г	x л	Fe + 2HCl = FeCl ₂ + H ₂		1 моль	1 моль	56 г/моль	22,4 л/моль	56 г	22,4 л
12,5 г	x л										
Fe + 2HCl = FeCl ₂ + H ₂											
1 моль	1 моль										
56 г/моль	22,4 л/моль										
56 г	22,4 л										
В9-1-2. Какую массу нитрата натрия необходимо растворить в 200 г воды для получения раствора с массовой долей 20%? Ответ: ___ г. (Запишите число с точностью до целых).	<p>Принимаем за «X» г массу нитрата натрия, тогда получается выражение:</p> $\omega = \frac{m(v - va)}{m(p - pa)} \cdot 100\% \rightarrow$ $\omega = \frac{X(v - va)}{X + m(\text{воды})} \rightarrow 0,2 = \frac{X}{X + 200}$ <p>Ответ: 50 г</p>										
В10-1-2. Масса кислорода, необходимого для сжигания 67,2 л (н.у.) сероводорода до SO ₂ , равна ___ г. (Запишите число с точностью до целых).	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">67,2 л</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">X г</td> </tr> <tr> <td>2H₂S + 3O₂ → 2SO₂ + 2H₂O</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 моль</td> <td style="text-align: right;">3 моль</td> </tr> <tr> <td>22,4 л/моль</td> <td style="text-align: right;">32 г/моль</td> </tr> <tr> <td>44,8 л</td> <td style="text-align: right;">96 г</td> </tr> </table> <p>Ответ: 144 г.</p>	67,2 л	X г	2H ₂ S + 3O ₂ → 2SO ₂ + 2H ₂ O		2 моль	3 моль	22,4 л/моль	32 г/моль	44,8 л	96 г
67,2 л	X г										
2H ₂ S + 3O ₂ → 2SO ₂ + 2H ₂ O											
2 моль	3 моль										
22,4 л/моль	32 г/моль										
44,8 л	96 г										

Завершение обучения можно провести в форме обсуждения результатов, общего обзора выполненной работы (показать результат на экран и обсудить) или остановиться только на сложных моментах заданий и помочь исправить ошибки (помощь оказывает не только учитель, но и сами учащиеся). Желающим можно предложить варианты заданий на дом. На столах учащихся размещают карточки-задания, листы учета само- и взаимоконтроля.

Документация процесса (заполняется всеми учащимися)

№ учени ка	Выполнение задания						Самоконтроль						взаимоконтроль					
	1	2	3	4	5	...	1	2	3	4	5	...	1	2	3	4	5	...
1																		
...																		

Пояснение:

В графе «Выполнение задания»: а) ученик сначала ставит точку – это означает, что он приступил к заданию 1; б) затем «плюс» – это означает, что работа завершена и можно выполнять задание 2 и т.д. В графе «самоконтроль» ученик может оценить свою работу, в графе «взаимоконтроль» ставится оценка партнером по работе.

Предложенная технология обучения формирует многие качества личности учащегося – это компетентность в приобретаемых знаниях и умениях, настойчивость и ответственность за выполнение заданий теста, стремление к успешной учебной деятельности и сотрудничеству.

Удачно и эффективно можно использовать работу в парах на следующих занятиях:

- подготовка к контрольной работе (тренинг, урок «гусеница», взаимообмен темами – на основе работы в стационарных парах и парах сменного состава);
- изучение нового материала с использованием различных источников (справочников, энциклопедий, научно-популярной литературы, электронных презентаций);
- уроки систематизации и обобщения знаний (на основе работы в парах сменного состава);
- уроки-практикумы;
- уроки освоения методов решения расчетных химических задач и т.д.

Литература

1. Дьяченко В.К. В парах сменного состава. Народное образование, 1989. № 5 – 8 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
3. Воскобойникова Н.П. Некоторые методики коллективных занятий. Тамбовский областной институт усовершенствования учителей, 1993. 51 с.
4. Воскобойникова Н.П. Азбука КСО. Химия в школе, 1993. № 1 – 5, 1994. № 1.
5. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
6. Громыко, Г.О., Рязанов В.А. Технология парного обучения. ФГОС и формирование универсальных учебных действий школьника при работе в парах / Директор школы, 2012. № 2. Электронный ресурс: www.paarschool.com/ds/2012-02.php
7. Мкртчян М.А. Начала новой дидактики. Инновации в образовании. 2012. № 7. С. 47–57.
8. Химия. ЕГЭ–2009. Тематические тесты. Базовый и повышенный уровни (А1–А30; В1–В10) / В.Н. Доронькин, А.Г. Бережная, Т.В. Сажнева, В.А. Февралева. Ростов н/Д: Легион, 2008. 411 с.

Матвеева Э.Ф., Рогожин О.В., Попова Т.А.

Парное обучение в ходе формирования у учащихся химико-технологических знаний

Формирование химико-технологических знаний и умений у учащихся средней школы – наименее разработанная область химических знаний. Это обусловлено рядом причин. Уменьшение числа часов на изучение химии, стремление «облегчить» теоретический материал, разделение его на общеобразовательный и профильный привело к фрагментарному изучению химико-технологических знаний. Учитывая несистемное изучение в курсе химии производственного содержания, учитель всегда в поиске таких форм и методов обучения, которые бы позволили наиболее эффективно построить процесс освоения сложного материала.

Центральными понятиями в курсе химии являются понятия о химическом элементе, веществе, химических реакциях и химиче-

ском производстве. В обучении химическим основам производства основополагающим понятием является понятие о веществе. Г.М. Чернобельская отмечает: «Вещества здесь рассматриваются под новым углом зрения – как сырье для производства и как продукт производства, а химические реакции – как процессы. Их закономерности изучаются как основа для разработки технологического режима, конструкции аппаратуры» [1, с. 283]. Данную позицию сохраняем в процессе изучения химико-технологического материала, особенно в ходе отбора понятий: *вещество, бинарные соединения, основные классы неорганических соединений, типы химических реакций, условия протекания реакций, техника безопасности и охрана труда, состояние экологии окружающей среды*. В каждом случае рассматриваем конкретные вещества или процессы с позиции вещественного и химико-технологического значения. Например, к бинарным соединениям относим оксиды серы (IV) и (VI). Учащиеся 8-го класса составляют формулу бинарного соединения, записывают уравнения реакции окисления, дают характеристику веществам, пользуясь терминами: *сырье, продукт, физические свойства, области применения веществ*. Учащиеся 9-го класса характеризуют вещество по составленной ими химической формуле, делают обобщения в форме генетической цепочки, предполагают условия протекания и поведение веществ в ходе реакций, действие катализатора.

Сложность учебного материала, а также отсутствие системного изучения химико-технологических знаний обуславливает поиск наиболее эффективных технологий обучения. Процесс обучения разрабатываем, исходя из общей естественно-научной подготовленности учащихся. Сообщаем учащимся основные принципы обучения:

- *максимальной направленности на успешность обучения каждого;*
- *работы в парах в соответствии с работой индивидуальной и групповой;*
- *сочетания парного обучения и обсуждения результатов выполненных заданий в паре (группе);*
- *всестороннего само-взаимо-контроля и обратной связи.*

Данным принципам соответствует технология парного обучения, в основе которой организация и управление познавательной деятельностью учащихся по освоению новых знаний, создание комфортных условий для активной позиции обучающихся и обучаемых. Все работает на получение результата с максимальной экономией времени и усилий. На уроке происходит детальная проработка предметных зна-

ний и оперативное исправление ошибок в ходе индивидуальных разъяснений, а в случае необходимости даются микролекции. На каждом столе лежат алгоритмы деятельности, карточки-задания, листы учета само- и взаимоконтроля, эталоны ответов на первые задания карточек, справочные таблицы, «умные подсказки». Предлагаемая работа в парах проходит по определенному алгоритму:

1. Возьмите карточку с заданиями, изучите условие первого задания и выполните его в своей тетради (в случае затруднения получите консультацию у ассистента или учителя).

2. Обменяйтесь карточкой с партнером и выполните его первое задание. Проверьте выполненные вами первые задания.

3. Выполните задание 2, обдумайте свой ответ, сделайте записи у себя в тетради.

4. Осуществите само- и взаимопроверку.

5. Закончив работу в паре, поблагодарите друг друга за работу, отметьте результат в листке учёта.

6. Смените партнёра в паре и получите карточку 3 или 4.

В заданиях можно указывать страницы учебника, абзац текста для изучения. Наибольший эффект получаем в том случае, если учащиеся заранее узнают о теме и могут самостоятельно найти краеведческий материал, сведения о производствах, в которых получают или используют изучаемые вещества. Так учатся работать с различными источниками [2, 3]. Примеры карточек даны ниже. Например, работа по учебнику Е.Е. Минченкова [2, С. 169–175] в ходе парного обучения проходит с целью изучения стадий в производстве серной кислоты.

Тема «Соединения серы. Серная кислота»

<i>Карточка № 1</i>	<i>Карточка № 2</i>
<i>Задание 1 (для ввода).</i> Изучите § 31, абзац 2 (С. 170), промышленный способ производства серной кислоты. Составьте уравнения химических реакций	<i>Задание 1 (для ввода).</i> Изучите § 31, абзац 4 (С. 170), промышленный способ производства серной кислоты. Найдите ответ на вопрос о роли катализатора во второй химической реакции
<i>Задание 2 (для само- и взаимопроверки).</i> Выполните упражнение 3 (С. 175).	<i>Задание 2 (для само- и взаимопроверки).</i> Выполните упражнение 2 (С. 175).

<p>Реакция между оксидом серы (IV) и кислородом обратима. Какие нужно создать условия, чтобы равновесие сместить вправо? Объясните Ваше решение</p>	<p>На некоторых химических заводах сырьем для получения серной кислоты служит простое вещество – сера. Составьте уравнения химических реакций, лежащих в основе такого производства серной кислоты</p>
---	--

Используя задания А27 [3], проверяем знания, полученные в ходе выполнения карточек 1 и 2:

<i>Карточка № 3</i>	<i>Карточка № 4</i>
<p><i>Задание 1 (для ввода).</i> Верны ли следующие суждения о производстве серной кислоты? А. В промышленности серную кислоту получают из глауберовой соли. Б. Реакция окисления оксида серы (IV) в оксид серы (VI) является экзотермической. 1) верно только А; 2) верно только Б; 3) верны оба суждения; 4) оба суждения неверны</p>	<p><i>Задание 1 (для ввода).</i> В контактном аппарате протекает реакция: 1) обжига пирита; 2) гидратации оксида серы (IV); 3) гидратации оксида серы (VI); 4) окисления оксида серы (IV) до оксида серы (VI)</p>
<p><i>Задание 2 (для само- и взаимопроверки).</i> При производстве серной кислоты на стадии окисления SO₂ для увеличения выхода продукта: 1) повышают концентрацию кислорода; 2) понижают давление; 3) увеличивают температуру; 4) вводят катализатор</p>	<p><i>Задание 2 (для само- и взаимопроверки).</i> В поглотительной башне происходит процесс: 1) поглощения оксида серы (VI) водой; 2) окисления оксида серы (IV) до оксида серы (VI); 3) поглощения оксида серы (VI) концентрированной серной кислотой; 4) поглощения оксида серы (IV) концентрированной серной кислотой</p>

Завершение обучения можно провести в форме обсуждения результатов общего обзора выполненной работы (показать результат на экран и обсудить) или остановиться только на сложных моментах заданий и помочь исправить ошибки (помощь оказывает не только учитель, но и хорошо подготовленные учащиеся). Желающим можно предложить варианты заданий на дом. Формирование системы химико-технологических знаний – процесс длительный, требующий большого внимания к подбору заданий и соответствующей организации занятий. Эффективность проведения занятий на основе работы в парах постоянного и сменного состава проверена временем и практикой.

Литература

1. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 336 с.
2. Минченков, Е.Е. Химия: учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Е.Е. Минченков, А.А. Журин; под ред. проф. Е.Е. Минченкова. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. 272 с.
3. Химия. Подготовка к ЕГЭ–2013: учебно-методическое пособие / под ред. В.Н. Доронькина. Ростов н/Д: Легион, 2012. 320 с.

Руколеева Л.В.

Принцип интернационализации в лингвистическом образовании – основа успешности в обучении

История дидактики характеризуется настойчивым стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе построить такой процесс обучения и воспитания, при котором преподаватели могли бы достигать высоких и прочных результатов. Принцип, как известно, многозначное слово, мы будем понимать под принципом руководящее положение, основное правило, установку для образовательной деятельности.

Я.А. Коменский в «Великой дидактике» [1] сформулировал основные принципы классно-урочной системы обучения. Саму школу Коменский называет «мастерской гуманности», т. е. учреждением, предназначенным для выращивания лучших людей, и притом учреждением, где и внешняя обстановка («светлое, просторное помещение, украшенное картинами, пришкольный двор с площадкой для

игр, с цветниками, ласкающими взор учащихся»), и внимательное, любовное отношение учителей к ученикам и своему делу вызывает в учащихся настроение бодрого, радостного труда, в котором серьезное сочетается с забавным, увлекательным. Изобретательность учителей пробуждает самостоятельность и настойчивость в работе у учеников, примеры лучших учеников, награды и поощрения их учителями вызывают у слабейших учеников стремление не отстать от своих товарищей. Коменский формулирует свое известное «золотое» правило для учителей: «Все, что только можно, – представлять для восприятия чувствами, а именно – видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [1]. Отсюда вытекает и учение Коменского о роли наглядности в обучении, как о главнейшем средстве в процессе обучения, и этот принцип – принцип наглядности – является основополагающим и в современной дидактике традиционного обучения.

Коменский полагает, что результатом обучения должно стать подлинное знание мира, понимание причинных и закономерных зависимостей в природе и сознательное отражение всех приобретенных таким образом познаний в языке, речи и поведении человека, которое достигается в процессе самостоятельной работы самим учеником. Коменский убежден, что только знания, усвоенные путем ощущения и разума, легко закрепляются в памяти и неизбежно приносят свои плоды в различных отношениях. Это так называемый принцип сознательности и активности, основная идея которого в равномерном вовлечении в педагогический процесс работы сознания, работы органов чувств и действий руки и речи, вследствие чего знания точнее и прочнее закрепляются и в памяти.

С присущей ему разносторонностью Коменский наметил и пути разрешения одной из труднейших и важнейших проблем обучения, проблемы *основательности* и прочности обучения в школе. Основательность обучения Коменский рассматривает широко. Прежде всего, основательность знаний он понимает в смысле их ценности для главнейших практических потребностей жизни и вместе с тем для понимания существенных сторон природы и человеческих отношений. Основательными знаниями он считает только такие знания, которые поняты как следует умом и легко переходят в действие, выражаются в умении учащегося отразить их в хорошо построенной речи.

Основательность же обучения Коменский видит в связности, последовательности и взаимной зависимости учебного материала. Та-

кие системные знания Коменский называет «энциклопедическими»; в них последующее опирается на предыдущее, а предыдущее, в свою очередь, облегчает учащимся усвоение последующего. Отсюда вытекают советы Коменского учителям переходить от простого к сложному, от общего к частному, от легкого к трудному, от конкретного к абстрактному. Наконец, Коменский называет основательными прочно и надолго усвоенные знания. Эта прочность усвоения знаний зависит, полагает он, не только от ценности самих знаний и их связности, не только от охвата ими разума, рук и речи учащихся, но и от специальных дидактических приемов. К числу таких приемов Коменский относит постоянные, частые упражнения в применении усвоенных знаний и в повторении.

Взгляды Коменского послужили фундаментом для основополагающих принципов дидактики традиционного классно-урочного обучения, сформулированные учеными-педагогами (М.А. Даниловым, И.П. Подласым, П.И. Пидкасистым, Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, М.Н. Скаткиным и др.), а именно: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой [2].

Таким образом, классно-урочная система обучения, возникшая в XVII веке, теоретические основы и принципы которой разработал и воплотил в жизнь Я.А. Коменский, является наиболее распространенной и развивающейся во всем мире уже более трех столетий. Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных частей (уроков);
 - каждый урок посвящается только одному предмету;
 - постоянное чередование уроков (расписание);
 - руководящая роль учителя (педагогическое управление);
 - применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся.

Однако в связи с изменениями, происходящими в жизни общества, меняется и образовательная парадигма. Современные дидакты единодушно отмечают наряду с положительными сторонами традиционной дидактики некоторые сдерживающие развитие моменты.

К примеру, В.К. Дьяченко так формулирует положительные и отрицательные стороны традиционного классно-урочного обучения [2]:

Положительные стороны	Отрицательные стороны
Систематический характер обучения	Шаблонное построение, однообразие
Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала	Традиционное распределение времени урока
Организационная четкость	На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашнее задание
Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя	Учащиеся изолируются от общения друг с другом
Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении	Отсутствие самостоятельности
	Пассивность или видимость активности учащихся
	Слабая речевая деятельность (среднее время говорения ученика в школе – 2 минуты в день)
	Слабая обратная связь
	Усредненный подход
	Отсутствие индивидуального обучения

Кроме классно-урочной формы организации обучения, в современной школе появляются и формы неклассно-урочного развивающего обучения.

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. В неклассно-урочном обучении урока нет,

есть «специально организованные образовательные ситуации и образовательные процессы» (Н.П. Серёменко).

Соответственно, строятся они на несколько иных принципах. Приведем систему принципов построения учебного процесса, сформулированных В.К. Дьяченко в дополнение к традиционным.

- **Принцип завершенности** – это такое качество обучения, когда обучаемые могут не только воспроизводить получаемые от обучающихся знания и опыт, но и обучать других, ничего не упуская и не искажая. Завершенность обучения включает в себя сознательность, прочность, активность, наглядность, доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей, систематичность, т.е. все положительные принципы традиционного обучения. Завершенность – это результат системы принципов, но на первом месте должен стоять принцип непрерывной и безотлагательной передачи знаний.

- **Принцип непрерывности и безотлагательности** – передачи того, что изучается и осваивается, другим людям. Если ученик может изложить теоретическую часть новой темы, объяснить и показать, как применяется теория на практике, то его знание темы поднимается до уровня знания учителя. Учебный процесс становится непрерывным, безотлагательным и завершенным. Это можно реализовать только тогда, когда каждый ученик становится учителем по изучаемой теме и работа происходит в парах. Между школьниками возникает сотрудничество, оно становится всеобщим (все учащиеся одновременно и ученики, и учителя).

- **Принцип всеобщего сотрудничества** и товарищеской взаимопомощи. Чтобы овладеть материалом наиболее эффективно, необходимо не только изучать, но и обучать других: излагать, отвечать на вопросы, давать объяснения, контролировать качество усвоения, анализировать и оценивать ответы, давать рекомендации. Такое сотрудничество должно носить всеобщий характер.

- **Принцип разнообразия тем** и индивидуального темпа продвижения в освоении учебного материала. Темп продвижения у всех разный, поэтому одни значительно продвигаются вперед, а другие задерживаются и значительно отстают, разновозрастность становится помехой, необходимо устранить ее, поэтому коллектив становится разновозрастным и разноуровневым.

- **Принцип обучения по способностям.**

- **Принцип разновозрастности и разноуровневости** – важнейшее условие высокоэффективного и естественного всеобщего сотрудничества, при котором каждый учащийся продвигается вперед в соответствии со своими способностями, трудолюбием и интересами.

- **Принцип педагогизации деятельности** каждого участника учебных занятий.

- **Принцип интернационализации процесса обучения**, или обучение на двуязыковой и многоязыковой основах. Принцип интернационализации процесса обучения интегрирует все предыдущие принципы.

В настоящее время этот принцип становится особенно актуальным. Подрастающее поколение полиэтнического общества нуждается в новом миропонимании, служащем своеобразной платформой понимания того, что в современном мире различие национальных образов мира утверждается в форме продуктивного партнерства – сотворчества, диалога национально-духовных культур и цивилизаций, в котором обнаруживаются возможности уважительного, толерантного единения народов, формирования основ межнациональной культуры, формирования интереса и бережливости к культурно-исторической самобытности своего и других народов. В связи с этим встает вопрос об интернационализации в образовании.

Интернационализация образования – это процесс внедрения международного измерения во все его составляющие, это решение глобальных проблем с учетом национальных, региональных и локальных потребностей, особенностей и возможностей. Это «проявление международной солидарности, выраженное в объединении педагогических усилий преподавателей и студентов различных стран на основе принятия общих идеалов» [3].

В Декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» решение важнейшей задачи повышения качества образования связано с тем, «чтобы образование имело международное измерение: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий». Согласно определению, принятому в исследованиях ОЭСР, интернационализация образования понимается как процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. В других источниках интернационали-

зация образования определяется как объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем образования на основе общих целей и принципов, отвечающих потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия.

Известно, что в Казахстане реализуется модель трёхязычия. «Главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира». [4] Свободное владение несколькими языками диктуется самой жизнью и является неотъемлемой частью воспитания в многонациональном государстве.

Уже давно осознана необходимость построения системы образования, способной обеспечить потребность общества в грамотных и гуманистически ориентированных педагогах, готовых преподавать в поликультурном обществе. В связи с этим возникает огромный интерес к теоретическим, методологическим и методическим подходам в организации обучения. Для учителя многонациональной школы поликультурного многоконфессионального региона, отвечающего запросам и критериям XXI века, приобретают особую актуальность инновационные технологии. В школах Павлодарской области есть опыт организации обучения в контексте исследовательской деятельности (написание с учениками исследовательских проектов по сопоставительному анализу грамматических явлений в разных языках, например, в казахском, русском и английском), а также организации коллективных учебных занятий на основе принципа интернационализации (обучение на двухязыковой и многоязыковой основах).

Сопоставительное изучение разносистемных языков возникло в большей степени из практических потребностей преподавания иностранного языка в условиях билингвизма, так как трудности, с которыми встречаются учащиеся при овладении иностранным языком, в значительной степени обусловлены функционально-семантической спецификой русского, иностранного и родного языков. Трудности вызывают те явления, которые отсутствуют в родном или русском языках, или имеют отличия от соответствующих явлений иностранного. Если выявить эти отличия, учащиеся преодолеют трудности в усвоении – такую гипотезу хотели проверить учителя, участвующие в исследовательском проекте по сопоставительному анализу категории рода в русском, казахском и английском языках. Методологиче-

скую основу проектной деятельности составили идеи коммуникативного и деятельностного подходов. Учащиеся в процессе исследования проверяли гипотезу о том, что в категории рода имени существительного наряду с универсальными свойствами есть и некоторые особенности в каждом из языков (русском, английском, казахском) и выявляли эти особенности [5].

Организация самостоятельной исследовательской работы учащихся по аналитическому сопоставлению грамматических категорий активизирует познавательную деятельность детей, делает процесс усвоения личностно значимым для учащихся, что способствует развитию интереса к изучению языков и повышению эффективности овладения ими. Сопоставление лингвистических фактов позволяет лучше понять закономерности и особенности изучаемых языковых явлений, глубже проникнуть в структуру языка, полнее изучить и осмыслить своеобразие каждого из исследуемых языков, то есть обнаружить такие факты, которые остаются скрытыми при изучении только одного языка. В процессе учебно-исследовательской деятельности происходит развитие личности учащихся, приобретение ими навыка исследования как универсального способа освоения действительности, универсальных способов деятельности, открытие субъективно новых знаний. Формирование навыков исследовательской деятельности является залогом высокого уровня знаний учащихся по предмету. Специфика учебной исследовательской деятельности в условиях школьного обучения, в отличие от научной деятельности ученого, состоит в том, что ученик может осуществлять не весь цикл исследования, а выполняет лишь отдельные его элементы. Например, анализирует факты и явления, формулирует исследовательские задачи и цели исследования, выдвигает гипотезу, проводит наблюдение, анализ, сравнение, делает выводы, моделирует полученное новое знание (субъективное открытие нового знания), то есть развиваются мыследеятельностные умения, происходит овладение научными методами исследования [6].

Еще один способ сопоставительного изучения языков – организация коллективных учебных занятий. Для того, чтобы организовать коллективные учебные занятия по сопоставительному изучению разносистемных языков, необходима специальная предварительная подготовка. Создается творческая группа учителей казахского, русского и английского языков. В исследовательской деятельности они определяют, какие знания, умения, навыки требуется усвоить учащимся по этой теме (например, по теме «Глагол») согласно государ-

ственному образовательному стандарту в определенном классе (например, в шестом) по каждому из языков (казахскому, русскому и английскому). Следующий шаг – выявление, универсальных и специфических свойств определенной языковой категории. Например, в каждом из языков есть категория времени глагола. Общее свойство этой части речи в каждом из исследуемых языков – обозначать действие предмета. Следующий шаг – выявить, в чем отличия этой категории в каждом из языков. Например, как проявляется в языке понятие «вид глагола»? Эти сведения оформляются в тексты для изучения учащимися и в задания для закрепления и тренировки (творческая группа учителей разрабатывает учебно-методическое пособие по сопоставительному изучению языков). На основе этих текстов и заданий организуются интегрированные занятия по предметам «Русский язык», «Английский язык», «Казахский язык».

Еще один способ реализации принципа интернационализации в обучении языкам – организация обучения учащихся, владеющих разными языками, как предложил В.К. Дьяченко. Суть ее состоит в том, чтобы создать такие учебные пособия, которые состоят из текстов, идентичных по содержанию, но изложенных на двух языках, например, на русском и казахском. В классе обучаются одновременно ученики русской и казахской национальностей. Их обучение происходит на двуязыковой основе: русские благодаря помощи, оказываемой учениками-казахами, знакомятся с казахским текстом, учатся правильно произносить каждое слово, правильно по-казахски читать, отвечать на вопросы, писать, излагать содержание текста по частям и в целом на казахском языке, выполнять упражнения и т.д. Соответственно ученики казахской национальности обучаются по текстам на русском языке, учатся правильно читать, отвечать на вопросы, пересказывать, выполнять упражнения. Получается, что каждый русский по очереди работает с учеником казахской национальности и, овладевая содержанием предмета, одновременно учится читать, писать и разговаривать на казахском языке. В свою очередь он обучает каждого ученика-казаха читать, писать и правильно разговаривать на русском языке. Взаимобразное обучение – обучение языкам друг друга – может происходить не по одному учебному предмету, а по нескольким учебным предметам. Весь словарный запас сразу же становится активным, так как по всем учебным предметам все темы нужно излагать на изучаемом языке, отвечать на все вопросы, объяснять все слова и выражения. Создание и совершенствование новых методик изучения языков на двуязыковой основе

обучения возможно тогда, когда систематически налажено взаимодействие учащихся, разговаривающих на разных языках.

Для того чтобы организовать такую работу, мы подготовили специальные учебные пособия [7]: идентичные тексты для изучения грамматических правил русского языка на казахском и русском языках и тексты для чтения также на двух языках. Учащимся, хорошо понимающим и говорящим на русском языке, мы даем текст на казахском языке, а тем, кто не понимает по-русски, даём такой же текст на русском языке. Русскоговорящий учащийся читает текст, а напарник слушает и поправляет произношение. Затем он с помощью напарника переводит текст, отвечает на вопросы, формулирует главную мысль, пересказывает текст. После этого свой текст читает напарник, происходит аналогичная работа по методике Ривина. После того, как каждый напарник сдаст текст учителю, учащиеся продолжают работу по изучению новых текстов с новыми напарниками. Некоторые тексты учащиеся излагают письменно (то есть пишут обучающие сочинения). Контроль работы осуществляется на каждом уроке: учащиеся выполняют контролирующие задания. В конце изучения модуля проводится итоговая контрольная работа для проверки уровня усвоения языкового материала, проводится контрольное изложение, а также учащиеся пишут сочинение.

«Появление в будущем большого количества школ нового типа, где обучение ведется на двуязыковой основе, – это объективная закономерность», – полагал В.К. Дьяченко, так как был убежден, что человечество движется к объединению и сближению народов, живущих на одной планете.

Литература

1. Коменский Я.А. Великая дидактика.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
3. Певзнер М.Н. // Вестник НовГУ. 2005. № 31.
4. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире».
5. Руколеева Л.В., Жолкебаева А., Сыздыкова В. О некоторых подходах к реализации модели трёхязычия в малокомплектной школе // Педагогик Альманах. № 3. Павлодар, 2012.
6. Руколеева Л.В. Исследовательская деятельность как способ реализации деятельностного и компетентностного подхода в образовании // Педагогик Альманах. № 6. 2011.

7. Абжанова С.К. Русская речь, 5 класс. Учебно-методическое пособие для организации коллективных учебных занятий по русскому языку в классах с государственным языком обучения. Павлодар, 2013.

Таюрская Т. С., Будищева Н. Н.

Реализация дидактических принципов В.К. Дьяченко в условиях городской общеобразовательной школы

Новая дидактика В.К. Дьяченко значительно расширяет горизонты профессиональной деятельности учителя: появляется возможность выхода на метапредметный уровень, исчезает «зацикленность» на одном учебном предмете, меняется административно-управленческая модель школы. Виталий Кузьмич всегда подчеркивал, что деятельность руководителей школы должна носить созидательный, а не запретительный характер. Дальновидность Дьяченко определяется тем, что в современной школе при переходе на ФГОС метапредметность является важной составляющей образовательного процесса.

В условиях нашей школы выход на метапредметность реализуется на основе дидактических принципов В.К. Дьяченко: принцип завершенности обучения и принцип всеобщего сотрудничества. Особенностью нашего прочтения данных принципов является то, что опора на них осуществляется не только в процессе урочной деятельности, но и внеурочной на предметном и метапредметном уровнях.

Из составляющих принципа завершенности нами выделены следующие аспекты: активность, доступность (на уровне реальных возможностей каждого ученика), учет индивидуальных особенностей.

При реализации принципа всеобщего сотрудничества в первую очередь определены субъекты образовательного процесса, чьи профессиональные, человеческие качества способствуют развитию личности ребенка, с одной стороны, и профессиональному росту учителя, с другой стороны.

Таким образом, на основе принципов В.К. Дьяченко нами были разработаны и запущены в педагогическую практику проекты, в реализации которых принимают участие учащиеся, учителя, родители, общественность микрорайона школы, Губинского округа города Якутска, детское самоуправление, социальные партнеры.

В данной статье остановимся на некоторых из проектов.

1. Проект «Класс!!!». В рамках проекта каждый класс совместно с родителями организует выставку в специально отведенном помещении, где предоставляется место для позиционирования каждому ребенку и каждой семье. Выбор материалов и конструкция их остается за классным коллективом. Основная идея проекта – коллективизм и творчество. Продолжительность выставки – одна неделя, в течение которой с ней знакомятся школьники, родители и гости школы. Проекты классов, как правило, отличаются интересными названиями («Страна викингов», «Подводное царство – дружное государство», «Мы – дети земли Олонхо» и др.), оформлением, разнообразием разделов. Данный проект стал шагом к общественно-государственному управлению школой, позволил активизировать совместную деятельность учителя – ребенка – родителя, повысил роль классных руководителей в рамках реализации национального проекта «Образование». Благодаря проекту формировались навыки проектной деятельности, информационные и коммуникативные компетенции. Перед классным коллективом стоял ряд задач: отбор и подготовка материала по каждому ученику, оформление выставки, подготовка 6–7 экскурсоводов, обязательное заполнение книги отзывов о выставке, размещение материалов на сайте школы, освещение выставки в СМИ, поддержание порядка в помещении.

2. Проект «Сертификат "Пятерка"». Проблемой для администрации, учеников и родителей чаще всего становится обязательность оценивания учебных достижений ребенка по предмету только одним учителем. Многолетний опыт показал, что у учителя существует стереотип при оценке ученика, а у школьника часто формируется комплекс неудачника по какому-либо предмету. В связи с этим нами разработан данный проект. Благодаря проекту у ребенка появляется возможность подготовиться и принять участие в различных конференциях, интеллектуальных и деловых играх, выставках, конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, сборах и т.д. По результатам удачного участия выдается сертификат «Пятерка» за подписью руководителя. Сертификат позволяет ученику предъявить его учителю любого предмета соответствующей образовательной области. Учитель выставляет «пятерку» в журнал. Решение о внедрении проекта принято педагогическим советом, и учитель не имеет права отказать в выставлении оценок. Для реализации проекта создается насыщенная образовательная среда, позволяющая ребенку проявить свои воз-

возможности и способности в разных формах в любой образовательной области.

3. Проект «Класс-интеллект». Для реализации проекта каждой параллели классов дается месяц. Запуск проекта «Класс-интеллект» проводится в три этапа:

Первый этап (первая неделя месяца) – общекультурный срез, разрабатывают и проводят классные руководители. По результатам общекультурного среза устанавливается рейтинг класса и каждого ученика, разрабатываются перспективные планы работы с классами.

Второй этап (вторая неделя месяца) – образовательный мониторинг классов, разрабатывают и проводят члены оргкомитета, школьного самоуправления, представители родительской общности. Образовательный мониторинг проводится с целью выявления функциональной грамотности школьников в форме тестирования по образовательным областям. По результатам тестирования вычисляется средний балл класса, определяется пятерка лидеров по параллели, выстраивается рейтинг каждого класса в общешкольной системе. В перспективе планируется предусмотреть возможности выхода желающих учащихся за пределы параллели.

Третий этап (четвертая неделя месяца) – интеллектуальная презентация класса, разрабатывают и проводят учителя-предметники, члены школьного самоуправления по теме, определенной жребием. Примерная тематика: «Энергетика», «Здания и сооружения», «Космос», «По странам и континентам», «Олимпийские игры», «Флора и фауна», «Книга», «Север» и т.д.

Для интеллектуальной презентации каждому классу предоставляется до 10 минут, оценка выступления класса проводится в соответствии с примерными критериями: массовость, оригинальность, метапредметность, содержательность, уровень работы команды.

Итоги проекта подводятся в конце учебного года.

Реализация дидактических принципов В.К. Дьяченко через подобные проекты позволяет создать созидательное школьное пространство, направленное на развитие каждого участника образовательного процесса. А привлечение специалистов с разным профессиональным и интеллектуальным потенциалом дает возможность расширить горизонты образовательной среды, убрать узкопрофессиональный подход.

Использование методик коллективных учебных занятий и технологии укрупненных дидактических единиц при реализации теории поэтапного формирования умственных действий учащихся на уроках химии

Обучение на основе реализации поэтапного формирования умственных действий складывается из следующих этапов:

1. Этап предварительного знакомства с действием, создание ориентировочной основы действия (ООД).

Происходит предварительное ознакомление с действием, то есть построение в сознании учащегося ориентировочной основы действий (ООД). ООД – это текстуально или графически оформленная модель изучаемого действия (инструкция или алгоритм), включающая мотивацию, представление о действии, систему условий правильного его выполнения.

2. Материальное (материализованное) действие.

Учащиеся выполняют материальное действие в соответствии с учебным заданием во внешней, материальной форме. Они получают информацию в виде различных материальных объектов: реальных предметов или их моделей, схем, макетов, опытных экспериментов и т.д., сверяя свои действия с ООД.

3. Выполнение действия во внешнеречевой форме.

После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет громкая внешняя речь (образы). Учащиеся проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит сокращение, обобщение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

4. Выполнение действия во внутриречевой форме. Учащиеся проговаривают выполняемое действие, операцию про себя, при этом проговариваемый текст необязательно должен быть полным. Учащиеся могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действий, что способствует его дальнейшему мысленному свёртыванию и обобщению.

5. Этап отработки автоматизированного действия. Учащиеся автоматически отрабатывают действие, даже мысленно не контролируя себя. Это свидетельствует о том, что действие интериоризировалось, перешло во внутренний план, и необходимость во внешней опоре отпала. ООД может формироваться как иллюстративно-объяснительным, так и проблемно-поисковым методом, а также в ходе самостоятельной работы, тогда совершается постепенный переход от контроля к самоконтролю.

Организация познавательного процесса по технологии коллективного способа обучения позволяет: а) провести реализацию ТПФУД в течение одного (2-х или 3-х часового) занятия вместо 4-х урочного цикла, что значительно интенсифицирует учебную деятельность; б) облегчить осуществление важнейшего компонента реализации ТПФУД – контроль работы ученика на всех этапах для предупреждения и избежание ошибок.

Приведем пример реализации ТПФУД на уроке химии в 9 классе при изучении темы «Металлы». ООД в обобщённом виде создаётся в ходе одночасовой лекции, на которой осуществляется актуализация знаний и достигается необходимый уровень мотивации. Учебный материал разбивается на 4 блока, содержание каждого структурируется с использованием приёмов УДЕ:

- Блок № 1 «Строение атомов элементов металлов. Положение в периодической системе».
- Блок № 2 «Строение простого вещества, физические свойства, применение металлов».
- Блок № 3 «Нахождение в природе, получение металлов. Коррозия металлов».
- Блок № 4 «Химические свойства металлов».

Работа организуется по методике коллективных занятий взаимопередачи заданий (ВЗ). Класс разбивается на шесть групп по 4 человека, каждая группа работает по 4 карточкам, каждая карточка представляет один блок и состоит из 2-х частей: первая – «ввод» – предназначена для создания ООД и передачи нового материала партнёру, вторая – «контроль» – для выполнения самостоятельной работы после изучения первой части с целью закрепления изученного. Приведем пример содержания заданий.

Карточка № 1 «Строение атомов металлов. Положение элементов металлов в П.С.Х.Э.».

Задание для ввода. ООД составлена с применением приёма УДЕ – совместное и одновременное изучение родственных знаний – и представляет ряд вопросов, в ходе работы над которыми, составляется таблица (табл. 1).

- Прочитайте параграф и найдите ответы на вопросы:
 Каковы особенности строения атомов элементов металлов?
 Каково место металлов в периоде?
 Какие особенности имеет атомный радиус элементов металлов?
 Каково место элементов металлов в группе?
 Как изменяются металлические свойства в периоде и группе?

Таблица 1

Строение атомов	Положение в Периодической системе
1. Число электронов на внешнем уровне не более 3-х. 2. Большой атомный радиус, внешние электроны значительно удалены от атомного ядра. 3. Внешние электроны слабо притягиваются к атомному ядру, легко отрываются, потому металлам свойственна восстановительная активность	1. Располагаются в левой части малого периода и в верхнем чётном ряду большого периода, занимают левую часть П.С. 2. Располагаются в нижнем конце группы, занимают нижнюю часть П.С. 3. Восстановительная металлическая активность усиливается справа налево в периоде и сверху вниз в группе

Задания для контроля.

Почему элементы Pb, Sn, Bi, Po являются металлами, хотя на внешнем уровне электронов больше 3-х?

Почему элемент В (бор) является неметаллом, хотя на внешнем уровне атома всего 3 электрона?

В каком ряду элементов происходит изменение свойств от металлических к неметаллическим 1) Mg-Al- Si, 2) C-B-Li, 3) Ba-Mg-Ca, 4) P-Si – Al?

Какой металл является самым активным в природе?

Карточка № 2 «Строение простого вещества металла. Физические свойства металлов. Применение металлов в технике».

Задание для ввода. ООД составляется с применением того же приёма УДЕ (табл. 2).

Прочитайте параграф учебника, рассмотрите предложенные коллекции металлов и ответьте на вопросы:

Какая связь называется металлической?

Какое строение имеет металлическая кристаллическая решётка?

Какие физические свойства обуславливает металлическая решётка?

Как используются физические свойства металлов в технике?

Таблица 2

Вид связи. Тип решётки	Физические свойства	Области применения металлов
<p>Атомы металлов связаны металлической связью и образуют металлическую решётку, в узлах которой расположены ионы и атомы, между ними свободно перемещаются электроны, обуславливая химическую связь. Плотность и твёрдость решётки значительно возрастает с увеличением числа электронов в глубинных энергетических уровнях</p>	<p>Свободно перемещающиеся электроны обуславливают следующие свойства:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) пластичность 2) электропроводность 3) теплопроводность 4) блеск 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Машиностроение как важнейший конструкционный материал. 2. Электротехника (провода, кабель, электроды...). 3. Бытовая посуда, теплообменники... 4. Украшения, зеркала, светоотражатели

Задания для контроля.

При низкой температуре, близкой к абсолютному нулю, наблюдается максимальная электропроводность – сверхпроводимость. Чем это можно объяснить?

Почему электропроводность металлов возрастает при низких температурах?

Какие металлы самые электропроводные?

Из каких металлов делают нити накаливания?

В карточках № 3 и № 4 ООД задания составляется с применением приема УДЕ: «Изучение противоположных объектов, явлений, процессов в единстве как дидактических частей целого».

1 этап. ООД создается 4 учениками-экспертами, заранее подготовленными для передачи знаний по карточкам. Они объясняют материал для одного представителя из каждой группы, которые после возвращения в свою группу будут передавать полученный блок знаний другим членам групп.

2 этап. Этап материализованных действий осуществляется при выполнении заданий для контроля во второй части полученной карточки, что способствует осмыслению и закреплению нового материала.

3 этап. Этап выполнения действия во внешнеречевой форме происходит в момент объяснения полученного от эксперта материала по возвращении ученика в свою группу.

4 этап. Этап выполнения действия во внутриречевой форме происходит при выслушивании ответа партнера и проверке выполненного им задания. Этап автоматизированного действия также осуществляется при выполнении заданий второго уровня или при контроле знаний, проводимом учителем.

Каждый ученик работает с материалом карточки дважды: первый раз – выслушивает объяснение ввода и выполняет задания контроля, второй раз – объясняет ввод партнеру и проверяет задания, выполненные партнером. Для реализации учебных задач требуется двухтрехчасовое занятие, в течение которого учащийся прорабатывает 4 карточки, охватывающие все блоки знаний изучаемой темы.

Таким образом, представленный алгоритм работы в парах сменного состава включает все этапы формирования умственных действий.

Литература

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.
3. Воскобойникова Н.П. Азбука КСО. // Химия в школе. 1993. № 1, № 2, № 3, № 4, № 5, 1994 № 1.
4. Габриелян О.С. Химия. 9 класс. М.: Дрофа, 2012.

Особенности организации разноуровневого обучения английскому языку взрослой аудитории

Знание иностранных языков необходимо образованному человеку, так как оно способствует культурному и профессиональному росту. Жизнь современного человека тесно связана с иностранными языками, чаще всего с английским: большинство современных средств коммуникации ориентированы на людей, владеющих этим языком.

Изучение иностранного языка после окончания вузов является необходимой составляющей непрерывного образования взрослых. В ответ на возникшую в обществе потребность владения иностранными языками появилось множество коммерческих курсов по их изучению для взрослых разных уровней и разной степени эффективности.

Однако не каждый взрослый, учась на курсах, добивается личных успехов. Многие бросают учебу, не справляясь с программой или ссылаясь на занятость текущими делами. На самом же деле причин неуспешности много, и их следует рассмотреть, осознать и попытаться устранить, как самому преподавателю, так и обучающемуся.

Преподаватели иностранных языков часто не учитывают психологические особенности взрослой аудитории и ведут занятия устаревшими методами. Неудачно выбранный учебник, слепое следование заданиям учебника; нежелание или неумение готовить дополнительный раздаточный материал, учитывающий потребности и уровень знаний в конкретной группе обучающихся; ориентация на среднего по знаниям учащегося; игнорирование современных средств обучения, таких как мультимедиа и компьютерные обучающие технологии; преобладание речи преподавателя на занятии, низкая активность обучающихся, однообразные формы работы; использование школьных методик обучения – все это ведет к потере интереса взрослых обучающихся к содержанию курса и в результате к большому отсеву из учебных групп.

С другой стороны, отсев происходит и в группах опытных преподавателей. Часто это зависит от субъекта учения, взрослого человека, столкнувшегося со многими трудностями в освоении иностранного языка. Причин отсева может быть много, и мы перечислим наиболее типичные, чтобы позднее обсудить способы их преодоления.

– Неуверенность в своих силах и способностях из-за негативного опыта изучения иностранного языка в средней школе; языковой барьер.

– Ущемленное самолюбие, нежелание быть хуже других, если что-то не получается.

– Ожидание быстрого результата («Прошло 3 месяца, а успехов нет; видимо нет способностей к языку»).

– Есть мотивация и цель, но нет умения выстроить учебную деятельность.

– Отсутствие навыка работы в группе или в паре; нет умений учебного общения.

– Неумение организовывать домашнюю (самостоятельную) работу.

Так как же построить обучение взрослых иностранному языку, чтобы каждый обучающийся чувствовал удовлетворение от продвижения и успешности в учебном процессе?

Главная проблема для преподавателя и взрослого учащегося – это неоднородный состав группы обучающихся по уровню знаний и темпу работы на аудиторных занятиях. Если преподаватель ориентируется на какой-то один уровень и темп работы (будь то начальный, средний или высокий), то два других уровня неизбежно испытывают неудовлетворение от работы – либо не успевают освоить материал, либо скучают на занятии, поскольку все уже известно или выполнено. Очень часто в этом кроется причина ухода из группы.

Значит, необходимо преодолеть это противоречие между индивидуальным способом присвоения знаний и групповым способом обучения (по В.К. Дьяченко). Нужно отказаться от принципа «обучать всех одинаково» и перейти к технологии, основанной на принципе «обучать каждого», то есть обучать по принципу разноуровневости.

Эта технология требует иной организации самого аудиторного занятия, а также усиливает значение индивидуальной самостоятельной работы.

Задачи, которые стоят перед преподавателем:

1. Выяснить уровень подготовленности по иностранному языку взрослого обучающегося. Сюда входят не только конкретные речевые и языковые навыки и умения, но и психологическое состояние человека: его мотивированность и целеустремленность, его установки к изучению иностранного языка, его личные психологические проблемы, связанные с учебной деятельностью (уязвимое самолю-

бие, неуверенность в себе, ожидание быстрого результата и т.д.) Необходимо также выяснить уровень общеучебных умений, умения работать самостоятельно, умения работать в сотрудничестве. Все это можно узнать из диагностических тестов, личной беседы и наблюдения на занятии.

2. Составить совместно с обучающимся индивидуальную траекторию освоения иностранного языка, определить достижимый уровень знаний за конкретный курс обучения.

Под индивидуальными траекториями в данной работе понимается индивидуальный план работы обучающегося по общему для всех разделу, с учетом конкретных пробелов в знаниях отдельного учащегося, с учетом темпа работы и потенциальных возможностей конкретной личности.

3. Сопоставить программу общего для группы учебника с индивидуальными траекториями обучения и составить общее табло учета прохождения материала. Это позволит преподавателю планировать индивидуальные маршруты прохождения материала на каждом конкретном занятии с учетом уровня обученности каждого учащегося.

Под индивидуальным маршрутом прохождения материала в данной работе понимается индивидуальный план самостоятельного и аудиторного продвижения обучающегося на конкретном занятии, исходя из индивидуальной траектории обучения.

4. Подобрать и создать набор дополнительных к учебнику заданий и раздаточных материалов, чтобы обеспечить индивидуальные траектории обучения и индивидуальные маршруты прохождения материала на каждом занятии.

Это трудоемкая работа преподавателя, требующая много времени на подготовку. Но такая коллекция материалов может служить несколько лет в виде раздаточных карточек, поскольку индивидуальные пробелы в знаниях можно типизировать и классифицировать.

5. Планировать аудиторные занятия в разноуровневых группах. С одной стороны, организовать работу в парах или малых группах для взаимообучения, взаимопроверки, работы по методике Ривина. В этих форматах отрабатываются конкретные языковые или речевые навыки и умения. С другой стороны, необходимо организовать *разноуровневое речевое общение по изучаемой теме*. Это принципиально важно. В жизни тоже все время происходит разноуровневая коммуникация – одни коммуниканты владеют темой разговора лучше, другие хуже, и в процессе коммуникации происходит взаимное обогащение идеями, мыслями, способами выражения мысли.

Задачи, которые нужно поставить перед взрослым обучающимся:

1. Осознать и сформулировать цели изучения ИЯ в данный период времени, оформив их как реальные ожидания. Определиться со своим уровнем языковой и речевой компетенции в данной группе (минимальный, средний, продвинутый).

2. Осознать необходимость и неизбежность самостоятельной домашней работы, определиться с фиксированным временем самостоятельной работы, средствами и способами работы, а также со способами текущего контроля со стороны преподавателя. Осуществить рефлексию своих слабых и сильных сторон в процессе освоения иностранного языка, выработать свои собственные учебные и компенсаторные стратегии.

3. Участвовать в групповой рефлексии по способам работы в группе; понять и принять необходимость совместной работы на аудиторных занятиях, пользу и преимущества работы в парах и малых группах; развивать умения учебного сотрудничества.

В работе даются примеры индивидуальных траекторий обучаемых, пример индивидуального маршрута прохождения материала в самостоятельной работе дома и на аудиторном занятии, общее табло учета.

Прилагается также примерный план одного аудиторного занятия в разноуровневой группе.

В этом плане отражены основные принципы обучения в сотрудничестве: принцип включенности, принцип безотлагательной передачи знаний; принцип завершенности; принцип успешности.

Методы организации аудиторных занятий сочетают в себе работу общим фронтом (10–15 мин), работу в парах сменного и постоянного состава, работу в малых группах (45–55 мин), совместную речевую деятельность в группе (25–30 мин) – дискуссия, дебаты, ролевая игра и др.

Таким образом, устраняются причины неуспешности и обеспечиваются эффективность и интенсивность занятий за счет:

- учета психологических факторов;
- разноуровневого подхода;
- индивидуальных траекторий;
- маршрутов освоения материала;
- составления раздаточного материала;
- специальной организации самостоятельных занятий;
- специальной организации аудиторных занятий;

Преимущества разноуровневой организации аудиторных и самостоятельных занятий очевидны: каждый работает в своем темпе и в меру своих способностей; все активно вовлечены в учебный процесс; каждый добивается завершенности своих заданий и достигает успешности на своем уровне; благодаря сотрудничеству и взаимодействию с другими участниками учебного процесса у каждого есть возможность достичь более высокого уровня; интенсивность занятий заметно возрастает, т.д. Во время групповой речевой деятельности обучающиеся попадают в среду естественного общения, когда коммуниканты находятся на разном уровне владения предметом, но стараются понять друг друга и донести свои мысли до других.

И хотя преимущества очевидны, трудно найти курсы, где эти преимущества реализуются. В лучшем случае, успех взрослого учащегося обусловлен его самоорганизацией: он больше работает дома самостоятельно и умеет сам использовать знания преподавателя наиболее эффективно. Но таких целеустремленных и умеющих работать самостоятельно на самом деле немного, и они работают только в своих интересах.

Потенциальные преимущества разноуровневой организации аудиторных и самостоятельных занятий не реализуются на курсах для взрослых в основном потому, что требуется очень большая подготовка преподавателя. Оплата труда преподавателя не включает контроль самостоятельной работы с помощью компьютерных средств (дистанционное обучение), а также составление раздаточных материалов, учитывающих индивидуальные потребности обучающихся.

Опыт показывает, что готовясь по учебнику, преподаватель тратит около получаса или меньше на планирование аудиторного занятия; разрабатывая или выискивая раздаточные и дополнительные материалы, преподаватель может тратить от часа до трех часов своего времени, иногда и больше. А если каждому обучающемуся создавать к каждому занятию индивидуальную серию упражнений? Очевидно, составление такого набора карточек для индивидуальной работы должно рассматриваться по временным затратам как написание учебного пособия и соответственно оплачиваться. Пока же подобный способ организации занятий держится только на энтузиазме отдельных преподавателей, девиз которых – обучать каждого, организуя взаимодействие всех со всеми.

Раздел 5

Работа с педагогическими кадрами в условиях построения новой образовательной практики

Горностаев А.О.

Принципы В.К. Дьяченко в системе повышения квалификации управленческих кадров общего образования

Представляется важным то, что образовательный процесс для управленческих кадров общего образования должен строиться как модель его организации для обучения детей. И в ходе образовательного процесса, организуемого для руководителей образовательных учреждений, должен реализовываться и рефлексивно осознаваться смысл непрерывного образования и механизм формирования его как ценности в жизни человека. Система принципов построения современного учебно-воспитательного процесса по В.К. Дьяченко должна была бы определить принципы образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов и руководителей общего образования. Попытка рассмотреть принципы В.К. Дьяченко по книге «Дидактика» [1] привела к пониманию необходимости уточнения ряда существующих положений.

Основанием переосмысления послужили определённые В.К. Дьяченко шесть условий. Условие первое – «Логика (с большой буквы), соблюдение её законов». Условие второе – «...система принципов создаётся не для схоластического теоретизирования, а для решения основных задач обучения и воспитания подрастающих поколений в современной школе... включая и обучение в семье». Условие третье – «...преемственность. ... Существенной особенно-

стью системы принципов обучения, выведенной и обоснованной научно, является то, что она включает в себя всё то, что содержалось в традиционных "принципах обучения" (сознательность, прочность и т.п.)». Условие четвёртое – «...реализация принципов ... приводит к устранению противоречий ГСО». Условие пятое – принципы должны «быть взаимосвязаны, представлять собой единую систему, в которой каждый из принципов, взятый в отдельности, необходим, а взятые все вместе достаточны, чтобы реализация гарантировала успешное решение основных задач обучения и воспитания в современной школе». Условие шестое – «принципы (или объективные характеристики) ... выводятся из сущности обучения, ...они по своей природе всеобщие, сущностные» [1, с. 174–178].

Таким образом, условия, определившие выведение принципов, задают возможность их переосмысления и уточнения, оставляя их ядро и дополняя тем, что обнаруживается при их практической реализации.

В основе переосмысления принципов В.К. Дьяченко лежит тезис Виталия Кузьмича о том, что обучение – это общение между теми, кто имеет определённые знания и опыт, и теми, кто этими знаниями и опытом овладевает».

Первый и ключевой принцип завершённости непосредственно связан с целью обучения и даже формулируется В.К. Дьяченко как принцип ориентации на высшие конечные цели обучения. А для того, чтобы реализовать этот основной принцип и применить «мерило завершённости», необходимо, чтобы обучающимся была оформлена и осознана образовательная цель. Таким образом, предлагается оформить, выделив как основополагающий, – принцип образовательной цели. В этом случае нет отказа от одного из важных традиционных принципов (принципа сознательности) и от принципа завершённости В.К. Дьяченко. Делается важное уточнение принципа, указывающего на цель как «осознанный образ предполагаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [2]. Ориентация на высшие конечные цели обучения обуславливает создание последовательности или «дерева» вложенных целей (подцелей), что обуславливает принцип последовательности и систематичности (системности) освоения изучаемого материала.

Но здесь следует поразмышлять по поводу ценности и понимания необходимости непрерывного образования в течение жизни, следуя схеме Сократа, и может всё же отказаться от формулировки «завершённости», вводя «образовательную цель».

Построение образовательного процесса в той или иной последовательности освоения определённой образовательной программы по индивидуальным образовательным программам предполагает наличие и некоторой схемы изучения, схематизации содержания, схем создания образовательных ситуаций и т.п., что обуславливает следующий принцип – схематизации в образовательном процессе.

Реализация традиционного, классического принципа прочности и принципа безотлагательной и непрерывной передачи знаний (информации) В.К. Дьяченко требует уточнения. Так, в рамках учебного занятия ставится под сомнение «непрерывность». Всякое ли знание (как сведение, информацию) необходимо непрерывно передавать? Правильно ввести неоднозначность обсуждения изучаемого учебного материала, опыта. И здесь предлагается реализуемое в образовательной практике¹ правило трёх обсуждений в парах сменного состава, каждый раз с разными партнёрами.

Предлагается принцип разнообразия тем (заданий, функций) рассматривать не как особый случай по В.К. Дьяченко, а как возможность разделения учебного труда для повышения интенсивности образовательного процесса и расширения его возможностей в создании комплекса ситуаций и в достижении результатов интегративного характера. Осознание возможности достижения таких результатов в коллективной образовательной деятельности требует принципа событийности, сотрудничества и взаимопомощи. И эта совместность необходима для обеспечения возможности каждому осваивать изучаемый учебный материал в собственном темпе, в соответствии с имеющимися и развиваемыми способностями, с ориентиром на существующие склонности и задатки. Эффективность и богатство образовательного процесса может обеспечиваться наличием разного уровня знаний, жизненного и профессионального опыта и реализацией соответствующего принципа.

Кроме разного жизненного опыта в образовательном процессе могут оказаться люди не только с разной культурой, но и говорящие на разных языках. Поэтому важным в построении образовательного процесса является общая языковая основа.

Объективная взаимообусловленность формы и содержания определяет необходимость задания организационных форм образовательного процесса. Принципиальным является обязательность орга-

¹ В работе с руководителями общего образования на курсах повышения квалификации в КК ИПК.

низация образовательного процесса в 3-х организационных формах по Дьяченко: индивидуальной, групповой и парах сменного состава.

Возвращаясь к реализации принципа завершённости В.К. Дьяченко, возникает необходимость придать образовательному процессу рефлексивный характер и выделить принцип 3-х аспектной рефлексии образовательного процесса (содержательный, деятельностный, эмоциональный аспекты). Данный принцип замыкает систему построения образовательного процесса и задаёт необходимость выделения в деятельности обучающегося и обучающего освоенного содержания (содержательный аспект рефлексии). Здесь возможно рассмотрение перспективной рефлексии с ожиданием и планированием результата и рефлексии случившегося. Второй аспект актуален в понимании метапредметных результатов, универсальных учебных действий, в освоении способов деятельности (и не только учебных). Третий аспект важен для осознания степени достижения (возникновения) и понимания нормальности дискомфорта (депрофессионализации) как обязательного состояния качественных изменений обучающегося человека. И важно осознание удовольствия от собственной победы над собой и эмоционального настроя для новых свершений внутренних преобразований.

Таким образом, в развитии принципов В.К. Дьяченко были выделены и оформлены:

1. Принцип образовательной цели.
2. Принцип последовательности и систематичности освоения изучаемого материала.
3. Принцип схематизации в образовательном процессе (траектории, содержание, ситуации).
4. Принцип неоднократного безотлагательного обсуждения (принцип 3-х пар).
5. Принцип разнообразия содержания образования как возможность интенсивности образовательного процесса и достижения интегративного результата.
6. Принцип со-бытийности, сотрудничества и взаимопомощи.
7. Принцип освоения изучаемого материала по способностям.
8. Принцип разного уровня знаний, жизненного и профессионального опыта.
9. Принцип общей языковой основы.
10. Принцип 3-х организационных форм (индивидуальной, групповой, пары сменного состава).

11. Принцип 3-х аспектной рефлексии образовательного процесса (содержательной, деятельностной, эмоциональной).

Данные дидактические принципы реализуются при организации курсов повышения квалификации руководителей общего образования по образовательным программам кафедры управления, экономики и права Красноярского краевого ИПК.

Литература

1. Дьяченко В.К. Дидактика. Т. 1. М.: Народное образование. 2006. 400 с.
2. Психология. М.: Политиздат, 1990.

Ильина Н.Ф.

Реализация идей В.К. Дьяченко в педагогическом образовании

Вопросы качества и результативности педагогического образования на всех его уровнях (начиная с подготовки и заканчивая аспирантурой) более 10 лет являются предметом особого обсуждения и исследований. Есть сторонники закрытия педагогических вузов, институтов повышения квалификации, а подготовку и повышение квалификации педагогов предлагают осуществлять в классических университетах, аргументируя свою позицию тем, что будущим и действующим педагогам необходима высокого уровня предметная подготовка, а учить детей они и так смогут (тем самым отрицая необходимость методической и общепедагогической подготовки). Вторая группа исследователей считает, что в существующих педагогических вузах на достаточно высоком уровне осуществляется предметная подготовка, нужно только немного в существующей системе обучения усилить общепедагогическую и методическую подготовку, что повлечет за собой повышение качества педагогического образования. А в дополнительном профессиональном образовании наоборот следует усилить предметную подготовку и «доучить» учителя тому, что он в силу разных причин недоосвоил в вузе.

На наш взгляд, и первый, и второй варианты не позволят решить исходных проблем практики педагогического образования, подобно ситуации в басне «... и как, друзья, вы не садитесь, вы в музыканты не годитесь...».

Особенности педагогического образования и его проблемы

Особенностью и основной проблемой педагогического образования является, прежде всего, сама организация образовательного процесса. Предметное содержание в педагогическом вузе должно осваиваться посредством методов, форм, технологий обучения, которые являются предметом освоения дисциплин методического и общепрофессионального цикла. Так, например, учить студентов педагогического вуза химии нужно при помощи того инструментария, который предлагают методисты данного профиля, а не читать лекции и проводить семинарские и лабораторные занятия, как и при освоении всех других дисциплин.

При освоении дисциплин общепрофессиональной подготовки в большинстве своем осваивается содержание классической педагогики. Мы не отрицаем того, что это содержание необходимо будущему учителю, но остается проблема перепроектирования его под существующую образовательную практику, т.к. те студенты, которые сегодня учатся в педагогических вузах, должны будут реализовывать обучение на основе новых федеральных образовательных стандартов общего образования, и обозначенного выше содержания явно недостаточно. Студент педагогического вуза должен в изобилии осваивать формы организации образовательного процесса, современные технологии обучения в деятельностном режиме (как сказано выше – в ходе учебных занятий по любой дисциплине).

Кроме того, и в подготовке и в повышении квалификации, на наш взгляд, ведущим является принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий, оформленный В.К. Дьяченко. Сущность данного принципа заключается в том, что в ходе учебных занятий «... коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, а каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей. Но чтобы коллектив мог обучать и воспитывать своих товарищей, необходимо не только постоянное распределение и перераспределение тем и обязанностей, но и педагогическое мастерство каждого члена коллектива...» [2, с. 48]. К сожалению, это не предусмотрено содержанием программы педагогического образования.

Пути решения проблем непрерывного педагогического образования

Выход из сложившейся ситуации видится в обогащении технологического компонента обучения в педагогическом вузе задачами и заданиями практической направленности; разработкой проектных

заданий в ходе курсов по выбору и их реализацией в ходе педагогической практики, в дополнительном профессиональном образовании в организации обучения на основе индивидуальных образовательных программ с последующей рефлексией способов работы будущих и действующих учителей.

Так, при освоении содержания учебной дисциплины «Педагогика», при изучении темы «Сущность обучения» нами организуется работа студентов на основе методики Ривина (кстати, тексты для изучения нами взяты из учебного пособия В.К. Дьяченко «Дидактика»). При изучении раздела «История педагогики» освоение содержания осуществляется по методике взаимопередачи тем [3, с. 92–99]. Со второго курса при изучении целостного педагогического процесса и основ дидактики нами используется технология коллективной мыслительной деятельности. Данную технологию мы применяем и при реализации образовательных программ повышения квалификации.

При внедрении технологии коллективной мыслительной деятельности в образовательный процесс педагогического вуза и учреждения дополнительного профессионального образования мы опираемся на разработки К.Я. Вазиной [1] и онтологию и методологию организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого [4].

Данная технология базируется на философских основах развития общества (прогрессивизм), психолого-педагогических основах развития деятельности (учения А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна), основах развития коллектива и личности (система А.С. Макаренко). Центральными понятиями, вокруг которых строится теоретическая концепция технологии коллективной мыслительной деятельности, являются понятия активности и активизации, источниками которых, по мнению К.Я Вазиной, служит «симбиоз форм организации деятельности и субъективных установок, потребностей, мотивов»² [1, с. 5].

Технология коллективной мыслительной деятельности состоит из системы проблемных ситуаций, каждая из которых включает следующие основные этапы:

² В существующих психолого-педагогических концепциях (например, концепция С.Л. Рубинштейна) источники активности определяются прежде всего через внутренний компонент активности – сознание, психику человека. Новизна идеи автора заключается в том, что выделяется внешний источник активности, в частности формы организации деятельности.

– постановку проблемы, включающую коллективное обсуждение целей, способов деятельности. Предназначение этого этапа заключается в актуализации противоречий, внутренних целей, способов деятельности обучаемых;

– работу по творческим микрогруппам, содержащую процесс самостоятельного поиска. Этот этап разделяется на два такта:

- проектировочную деятельность – самоопределение микрогрупп, коррекция коллективных целей, принятие решения, составление программы деятельности;

- исполнительскую деятельность – реализация программы коллективной деятельности, выработка личных и коллективных позиций, контроль и коррекция деятельности группы. Предназначение этого этапа: разрешение противоречий, выработка целей каждого, освоение способов коллективной мыслительной деятельности, разработка проблемы, выработка позиции группы;

– общее обсуждение, включающее защиту коллективной работы микрогруппы: аргументирование позиций, определение направления дальнейшего содержательного продвижения микрогруппы и коллектива в целом. Данный этап предназначен для формирования коллективных и личных позиций, коррекции работы, определения дальнейших разработок проблемы и проектирование внедрения разработок в реальную практику.

Все технологические этапы последовательно связаны между собой, ни один из них не может быть пропущен или переставлен на другое место в рабочем процессе.

На первом этапе работы новым (в сравнении с традиционным обучением) является ввод в проблему, когда каждый обучающийся доводится до состояния осознания необходимости решения данной проблемы. При этом происходит первичная актуализация внутренних целей обучаемых.

Второй этап предоставляет поле самостоятельной деятельности по реализации цели. Обучаемые в микрогруппах (по 5–9 человек) самостоятельно актуализируют внутреннюю цель, вырабатывают способ совместной деятельности, производят реализацию цели. В процессе работы микрогруппы обучающиеся осваивают способы общественных отношений: умение понимать друг друга, выработку и отстаивание собственной позиции и т.д. Учебные микрогруппы в зависимости от ситуации могут быть постоянного или временного состава. Например, группы, создающие модель методической работы в образовательном учреждении, – постоянного состава, группы,

изучающие свойства личности, межличностные отношения, – временного.

Для организации эффективного взаимодействия в учебных группах распределяются позиции (руководитель, «генератор идей», оппозиционер, исследователь и т.д.). В микрогруппах практикуется частая смена руководителя, что позволяет развивать у всех обучаемых организаторские умения.

Систематизирующим моментом в технологии коллективной мыслительной деятельности является рефлексия. В ходе работы рефлексия проводится ситуативно (как внутри микрогрупп, так и общегрупповая). Рефлексия позволяет обучаемому и группе в процессе деятельности видеть свои ошибки и их исправлять, дает возможность осознать способы собственной и коллективной работы, которые обеспечили активность обучаемых и позволили получить и выделить (оформить) коллективный и индивидуальный продукты деятельности.

Таким образом, предложенный нами вариант организации образовательного процесса для действующих и будущих педагогов позволяет реализовать принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий, оформленный В.К. Дьяченко.

Литература

1. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения: учебное пособие для слушателей ИПК. Горький: Горьк. межобл. ин-т повышения квалификации работников проф. тех. образования РСФСР, 1989. 73 с.
2. Дьяченко В.К. Дидактика: учебное пособие. Т. 1. М.: Народное образование, 2006. 400 с.
3. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
4. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов в 2-х т. Т. 2 // М.: Наследие ММК. 2005. 320 с. (Из архива Г.П. Щедровицкого).

Развитие «Я-концепции» учителя малокомплектной школы на основе освоения неклассно-урочной организации образовательного процесса

В математике есть следующий закон: $Y=F(X)$, что означает: при некотором постоянном k значение величины Y изменяется при изменении значения величины X . Эту математическую закономерность правомерно применить и при анализе ситуации, связанной с развитием образования, а именно, если коэффициент (k) рассматривать в качестве постоянной цели модернизации отечественного образования – повышение его качества, то результат этой деятельности (Y) будет зависеть от его субъектов – педагогов (X). Иначе говоря, решение любых задач, которые могут быть сформулированы в контексте той или иной программы (концепции, доктрины или стратегии), непосредственно зависит от мотивационно-квалификационной составляющей структуры личности учителя, непосредственно осуществляющего образовательный процесс.

Однако математика не может дать исчерпывающее объяснение причин неконструктивной личностной позиции многих педагогов, что не позволяет получить ожидаемый результат. Вступает в действие наука «Психология», которая вычерчивает структуру комплекса, детерминирующего поведение конкретного субъекта. Речь здесь, конечно же, идет о роли «Я-концепции», как ядерной части сознания человека. Функцию «Я-концепции» можно сравнить с интрапсихической деятельностью, направленной на инвентаризацию возможностей личности в плане ее адаптационной активности в самых различных ситуациях взаимодействия. «Я-концепция» может вдохновлять и стимулировать, может сдерживать и успокаивать, а может предостерегать и блокировать какую-либо активность.

Наш многолетний опыт работы в системе высшего педагогического образования, а также опыт взаимодействия с учителями школ в рамках различных проектов и программ повышения квалификации показывает, что достаточно четко обозначается следующее противоречие. С одной стороны, подавляющее число учителей школ мотивационно ориентированы на необходимость обновления тех или иных аспектов образовательного процесса, а с другой стороны, не видят себя в качестве субъектов соответствующих преобразований. В лучшем случае они готовы исполнять позитивные инициативы

либо искоренять негативные аспекты. Такое положение не делает ситуацию безнадежной, но не позволяет решать большие задачи, а в образовании малых, как правило, не бывает.

Развитие педагогической системы – это, прежде всего, развитие «Я-концепции» педагога, это переоценка собственных потенциалов и позиций, это, возможно, изменение вектора своего профессионального пути, по которому ты двигался достаточно длительное время...

На наш взгляд, новые нормативные документы, научно-методические пособия и т.д. в большинстве случаев оказываются малоэффективными с точки зрения стимулирования осмысленной, мотивирующей активности педагогов: их читают, обсуждают, и при этом, как правило, находят весомые аргументы, подтверждающие невозможность их реализации. Эта ситуация вполне объясняется психологией. В структуре «Я-концепции» срабатывают защитные механизмы, стоящие на страже и решительно пресекающие всякие возможности понижения самооценки. Изменение «Я-концепции» возможно, но при условии безопасности ее нового образа, поэтому необходимо использовать такой подход, при котором будет проиллюстрирована возможность успешной деятельности педагога в инновационных условиях.

Такая возможность возникла в рамках опытно-экспериментальной работы по апробации неклассно-урочной системы на базе Пушкинской средней общеобразовательной школы Республики Карелия. Здесь следует отметить, что педагоги школы уже прошли путь профессионально-личностного преобразования, но в рамках иной ситуации. Развитие их «Я-концепции» осуществлялось в режиме «шоковой терапии», у них просто не было другой возможности. Вопрос стоял так: будет существовать школа в поселке или нет?

Пройдя пятилетний путь экспериментов, сомнений, успехов и разочарований, учителя оказались готовыми и мотивационно, и технологически к диссеминации нового педагогического опыта. При этом важным было то, что программа повышения квалификации учителей малокомплектных школ была необходима как «педагогам-преподавателям» для закрепления новых профессиональных компетенций, так и «педагогам-слушателям» для построения образа успешной деятельности в иной образовательной парадигме.

Целью программы повышения квалификации педагогов малокомплектных школ «Актуальные вопросы функционирования и развития малокомплектных школ в условиях реализации ФГОС» было

создание условий для формирования мотивационной, когнитивной и технологической готовности к реализации педагогической деятельности в условиях неклассно-урочной системы обучения в малочисленной школе. Тематика программы охватывала такие аспекты, как: современная социокультурная и образовательная ситуация в сельской местности Российской Федерации, типовое и видовое многообразие СОУ, специфика образовательного процесса в условиях малочисленной и малокомплектной сельской школы; особенности реализации ФГОС в сельских образовательных учреждениях; возможности коллективного способа обучения (КСО) в образовательном процессе сельской школы; соответствие инновационной деятельности школы ФГОС.

Характерной особенностью данной программы было то, что она реализовывалась на базе Пушкинской школы, что создавало ситуацию непосредственного погружения учителей в новую школьную действительность. Изменялась роль: из слушателей педагоги превращались в участников.

Нам было важно не только обогатить педагогов новыми знаниями, но и обнаружить очертания их личностной составляющей, связанной с их отношением к новой педагогической реальности как проекции отношения к собственным возможностям в инновационной деятельности. Поэтому на завершающем этапе обучающей программы слушателям было предложено отразить свое мнение относительно перспектив неклассно-урочной системы в эссе «Есть ли будущее у КСО?».

Анализ работ показал, что, во-первых, все слушатели, независимо от возраста, педагогического стажа, уровня квалификации и др., согласились с тем, что предлагаемая модель обучения детей в условиях малокомплектной школы востребована, реалистична и перспективна. Приведем ряд выдержек из сочинений:

«Заявляю с уверенностью на 100%: будущее у КСО есть!».

«...коллективный способ обучения способствует формированию умения учиться, что является главной целью ФГОС. А значит, у технологии КСО точно есть будущее».

«... если коротко отвечать на вопрос: "Есть ли будущее у КСО?", то можно сказать: "Да. Для всех, кто хочет работать в школе на селе, кто любит свою работу, выход один – КСО".

«Технология КСО дает положительные результаты. Благодаря положению, что каждый обучает каждого, возможно достижение

таких показателей познания мира, как осознанность и понимание учебного материала, учебные действия приобретают показатели легкости, быстроты, автоматизма. Вскрываются такие резервы, которые в традиционном уроке не проявляются».

«КСО для малокомплектных школ – незаменимая технология, но только в том случае, если это будет система работы всей школы. Несомненно, у этой системы есть будущее».

Следует отметить, что педагоги расставили разные акценты относительно значимости тех или иных аспектов модели. С одной стороны, педагоги сосредотачивали свое внимание на возможностях КСО для учеников:

«Я раз и навсегда поняла, что методика КСО направлены на формирование у обучающихся умения учиться».

«Задавая себе вопрос: "Зачем организуются коллективные занятия?", приходишь к выводу: суть одна – чтобы каждый ребенок смог проявить активность и самостоятельность на любом занятии, чтобы все занимались делом, чтобы учителю и детям было комфортнее в общении друг с другом, чтобы каждый мог ответственно трудиться и достигать результата. Разве кому-нибудь это не нужно? Мне кажется, что эта технология может сделать успешным любого ребенка в любой отдаленной школе».

«Главное и самое ценное – раскрепощение ученика, возможность учиться свободно, становиться уверенным, знающим».

«В наше время, когда увеличивается разобщенность людей, наблюдаются факты нетерпимости по отношению к другому, КСО помогает ребенку овладевать средствами общения, способствующими уважительному отношению к другому. В ситуации КСО дети отмечают успехи друг друга; поддерживают друг друга в стремлении завершить предложенную работу; учатся сотрудничать, не смотря на индивидуальные различия».

Кроме того, взгляд учителей-слушателей фокусировался на условиях реализации технологии КСО, а также его значении в плане развития педагогического мировоззрения и мотивационно-технологической составляющей профессиональной деятельности.

«Внутренний протест и понимание того, что нужно почти с ног на голову перевернуть подход к обучению и пересмотреть роль учителя и ученика, появились уже в начале 2000-х годов, когда численность учащихся школы, в которой я работаю, резко уменьши-

лась, и пришлось работать на классе-комплекте. Но даже тогда еще присутствовали неуверенность и страх что-то сделать не так. Очень рада, что мои страхи развеялись».

«То, что увидели мы на курсах, нас и порадовало и заставило задуматься одновременно... Для небольших сельских школ – это дальнейшая жизнь. Все вроде бы в порядке. Но где хорошо, там есть и плохо. Во-первых, коллектив. Это должны быть единомышленники, одна команда. Только так и не иначе. Во-вторых, огромное количество работы, при том, что ни для кого не является секретом средний возраст учителя сельской школы. А работы действительно много. В-третьих, и, наверное, самое главное, нужен руководитель – уникал. Если собрать все это вместе, тогда можно задумываться о переходе на КСО».

«"Можно привести коня на водопой, но нельзя заставить его пить", – гласит английская пословица. Никак не перестаешь удивляться народной мудрости. Как сделать так, чтобы не только привести ученика в класс, но и поощрить его к активной работе? Как научить его новому, не заставляя "пить насильно", вызвать жажду к знаниям?»

«Я заметила, что работает команда педагогов, взаимодействуя через учительскую кооперацию, что позволяет объединить ресурсы и опыт педагогов для решения общих задач... Наличие рефлексии дает возможность всем двигаться вперед. В тех педагогических коллективах, где рефлексия отсутствует, нет движения вперед, так как учитель "варится в собственном соку", ему неизвестно, что он сделал что-то не так. И так из года в год он повторяет свои ошибки и не учится на ошибках других».

«...чтобы методики КСО внедрялись в практику широко, придется пройти длительный тернистый путь. С годами сложившийся менталитет учителя менять нелегко. Будущее КСО, в первую очередь, зависит от учителя, от того, насколько он проникнется этой идеей, насколько готов кардинально изменить понятие подготовки к уроку, в первое время потратить массу времени на составление лент занятий, сбор материала, систематизацию наработанного. Считаю самым главным фактором будущности КСО – личность учителя, его готовность изменяться, идти не по накатанной дорожке, а самому быть в рядах первопроходцев».

Особую значимость, на наш взгляд, имеет рефлексивная составляющая педагогических эссе, так как в процессе рефлексии человек

реально проникает в глубины самосознания. Как правило, многие, анализируя свои действия, констатируют события, мысли, эмоции. При этом нет размышления, благодаря которому возможна динамика «Я-концепции». Необходимые строки мы нашли в сочинениях слушателей:

«О КСО в сфере образования сегодня говорят и пишут много. И не случайно. Я впервые познакомилась с методиками КСО в конце 80-х годов, ещё будучи студенткой педагогического училища. В своей педагогической практике стала использовать элементы методик КСО с первых лет работы в сельской школе (с 1990 г). Использовать-то, конечно, использовала, но жалею, что очень мало. Да и оценить в полной мере преимущества этих методик тогда не могла. Вы спросите: "Почему"? Отвечу: "Потому что не хватало опыта работы". Ведь, на первый взгляд, методики КСО, например, работа в группе, работа в паре, методика Ривина вносят некоторый "хаос" в привычную образовательную среду в рамках классно-урочной системы. В 90-е годы учитель играл главенствующую роль в образовательном процессе, а ученик чаще всего был объектом. Поэтому тогда было страшно отойти от сложившихся годами стереотипов».

«И вот сейчас, пройдя первую часть курсов в Пушкинской школе, изучив более подробно КСО, я понимаю, что тогда, в малокомплектной школе я использовала некоторые из методик КСО, только переходила из класса в класс сама, а не дети.

Ехали мы на курсы с целью изучить опыт работы и попробовать применять его в своей школе, и в принципе мы увидели, что это возможно. Если встанет вопрос о дальнейшей судьбе нашей школы, то КСО будет своеобразным "козырем" для нас».

Следует учесть, что развитие образования возможно только при условии развития профессиональной компетентности его главного субъекта – учителя. Поэтому острейшей задачей современного образования должна быть задача, решение которой поможет стать учителю действительно субъектом развития. Эта задача может решаться по-разному с той или иной степенью успеха. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является тот способ, который помогает педагогу изменяться, не разрушая, а достраивая сложившуюся «Я-концепцию» и не обесценивая его прошлый профессиональный опыт.

Индивидуальная образовательная программа педагога как средство выхода на новый уровень организации учебного процесса

Школа в течение всего периода своего существования работает в инновационном режиме, связанном с построением новой образовательной практики на основе коллективных учебных занятий. Сама технология предполагает обучение по индивидуальным маршрутам с учётом индивидуальных особенностей учащихся через оформление и реализацию индивидуальных образовательных программ. Практика работы по ИОП апробировалась на коллективных учебных занятиях по математике и русскому языку в среднем звене в разновозрастной учебной группе. Такая работа позволила сформировать у учащихся навыки самостоятельного труда, рефлексивные и коммуникативные умения, повысить качество знаний. Эти результаты дали возможность организовать совместную работу педагогов и учащихся по осмыслению деятельности профильной школы в старшем звене. Для совместного осмысления и формирования представлений о практике профильного обучения была организована детская ОДИ–15, где педагоги и учащиеся старшего звена через рефлексию реальной практики профильной школы вышли на проблемы организации данного учебного процесса и обозначили задачи по их решению. Одна из основных задач – удовлетворение индивидуальных образовательных запросов учащихся, в связи с чем возникла потребность создания профильных групп не на основе классов, а сводным отрядом в параллели, что заставило пересмотреть учебные программы, начать по-другому планировать деятельность учащихся, и в результате появилось гибкое расписание для каждого ученика.

Всё это привело к необходимости освоения педагогами и учащимися старшей школы способов составления и реализации индивидуальных образовательных программ, а также самоуправления в учебном процессе.

Деятельность каждой профильной группы строится на основе принципов КСО. Каждый ученик старшей школы выбирает не менее двух предметов, которые он будет изучать на профильном уровне в сводном отряде.

Таким образом, для освоения учебного материала создаются как постоянные отряды (на предметах, изучаемых только на базовом

уровне), так и сводные отряды (на предметах, изучаемых на профильном и базовом уровнях). В связи с такой организацией учебного процесса для каждого учащегося составляется индивидуальный учебный план, индивидуальное расписание (индивидуальная образовательная программа).

Обучение в старшей школе строится на основе коллективной деятельности педагогов и учащихся, сотрудничества всех участников учебного процесса. Для более эффективной организации профильного обучения в школе создана творческая группа из числа педагогов, работающих в профилях. На заседаниях обсуждаются вопросы, связанные с проектированием деятельности педагогов и учащихся при профильном обучении, планированием и рефлексией. Результатом таких семинаров стало более чёткое представление о формировании и организации деятельности профильных групп, использование активных форм обучения на старшей ступени. Результат обучения отслеживается не только через текущие оценки, но и итоговый контроль в рамках зачётных недель, проводимых по итогам первого и второго полугодий. Определён единый подход в проведении зачётных недель, где проверяются как предметные знания и умения, так и надпредметные умения (умение проектировать, анализировать, проводить работу исследовательского характера, осуществлять мыслительный эксперимент, решать проблемные учебные задачи). Для этого организуются мероприятия: круглый стол, защита проектов, семинары, диспуты, творческие письменные работы (сочинения, эссе) и т.д. Один раз в полугодие проводится рефлексия деятельности учащимися на классных часах.

Такие изменения в организации учебного процесса и его содержания заставляют иначе подходить к подготовке и переподготовке педагогов к предстоящей деятельности, которая строится на основе составления и реализации их собственных индивидуальных образовательных программ, с учётом интересов, проблем и трудностей как их собственных, так и учащихся.

С этой целью в школе создана и функционирует в течение ряда лет такая структура, как СУНО (сетевой университет непрерывного образования), который как раз и является способом и средством формирования, оформления и реализации ИОП педагогов.

В свою очередь СУНО строится на следующих принципах:

- непрерывности образования;
- индивидуализации образовательных целей и программ;
- коллективной природы образовательных процессов;

– осуществления переподготовки и повышения квалификации средствами и способами той же инновационной технологии.

Базовый процесс в СУНО – образовательный процесс, который строится на основе методологической схемы М.А. Мкртчяна о программно-организованной деятельности.

Составление ИОП – процесс творческий, требующий от педагога умения ставить и оформлять цели и задачи собственного самообразования, видеть собственные дефициты и проблемы, находить средства, способы и места их реализации. В начале учебного года в соответствии с целями и задачами текущего периода намечаются образовательные модули. Каждый педагог в рамках своего методического объединения через коллективное обсуждение определяет и планирует для себя модули, время, способы их освоения, т.е. составляет собственную ИОП.

Управление непрерывным образованием педагогов происходит через специально организованные службы (информационно-аналитическая служба, которая выполняет роль университетского сознания; служба составления индивидуальных образовательных программ; служба образовательных ресурсов; служба аттестации) и образовательные модули (педмастерская, базовая площадка, курсовая подготовка по предмету, компьютерные курсы, ОДИ, РМО, творческие группы, школьные методические объединения, методологические, рефлексивные семинары в разных структурах).

Составленные программы корректируются, уточняются на основе рефлексивного анализа практики. Часто в процессе коррекции меняются образовательные цели педагогов, и тогда сама ИОП претерпевает изменения.

Яроватая М.И.

Инновационные процессы в методической работе на муниципальном уровне как условие формирования профессиональной компетентности сельских учителей

Особенностями современного этапа развития образования являются личностная ориентация, вариативность образовательных моделей, динамичность развития, устремленность к инновациям, растущее стремление школ к открытости в обществе.

Инновационная деятельность всегда возникает на стыке нерешенных проблем и предполагает наличие принципиально новых задач, выполнение которых ведёт к непрерывному обновлению образовательного процесса.

Привычка работать *по-старому* традиционными методами характерна для управления. Нежелание менять привычный стиль деятельности приводит к тому, что управление теряет такие важные качества, как оперативность и ритмичность. В результате управленческие действия зачастую запаздывают и отличаются неадекватностью решений по отношению к объективной ситуации.

В сферу «интересов» *управленцев* различного ранга попадают вопросы системного характера: смена технологии, разработка нового содержания, методов и средств обучения, подготовка педагогических кадров и т.д. Решить эти вопросы невозможно без определенных управленческих умений, связанных с постановкой общей цели, способами удержания цели, способами реализации цели, определением новых управленческих задач. Инновационная управленческая деятельность направлена на переход, на процессы становления новой образовательной практики.

Практика показывает, что основной путь, способный существенно повлиять на повышение уровня педагогического мастерства преподавателей и руководителей школ, их компетентность и эрудицию – это четкая, на подлинно научной основе организация методической и исследовательской работы как на уровне образовательного учреждения, так и в районе в целом. Повышение квалификации педагогических и руководящих кадров – процесс непрерывный, а его важнейшей составной частью является методическая работа.

В связи с тем, что значительно возрос круг проблем, решаемых руководителем современной отечественной школы, управление школой в конце XX – начале XXI веков усложнилось. Директор вынужден решать не только проблемы, связанные с организацией педагогического процесса и хозяйственных условий, но и социально-педагогические, экономические, правовые и финансовые вопросы. Становятся понятными причины возникновения потребности в новом содержании, в новых формах подготовки и повышения квалификации руководящих кадров образовательных учреждений. Причем современные социальные условия диктуют необходимость непрерывного обучения руководящих кадров, так как отработанная годами схема обязательного повышения квалификации *один раз в пять лет* не устраивает руководителя современной школы. Кроме

того, он вынужден осваивать новые направления деятельности, основанные на информационных и компьютерных технологиях, без которых не может эффективно управлять учреждением.

Следует отметить, что немаловажным является вовлечение каждого директора школы в активный познавательный процесс, предусматривающий применение им на практике знаний теории управления, четкого осознания того, где, с какой целью и каким образом имеющиеся знания могут быть использованы в процессе управления учреждением. Для этого необходимо использовать возможность широкого общения с коллегами из других учреждений своего региона. Именно профессиональное общение может помочь руководителю построить реальную модель образования для своего образовательного учреждения.

Задача методической службы – не оставлять учителей и руководителей один на один с этими трудностями. Если мы много говорим сегодня о модернизации образования, об использовании инновационных технологий в учебно-воспитательной деятельности, о компетентностном подходе, о лично ориентированной деятельности по отношению к педагогам, но при этом не меняем структуру, механизмы методической службы, не выстраиваем внутри неё те же самые инновационные процессы, то эффективного результата ожидать не следует. Именно поэтому новая модель повышения квалификации работников образования должна быть выстроена на основе кардинальных изменений в её структуре, взаимодействии субъектов системы друг с другом.

Сегодня в Успенском районе Павлодарской области проходит апробацию модель сетевого университета непрерывного образования. Её цель – реализация индивидуальных образовательных задач совершенствования профессионального мастерства средствами сетевого взаимодействия.

Задачи, которые ставит перед собой СУНО:

1. Ввести в педагогическую практику новые процессы: самоопределение, квалифицирование, рефлексию.

2. Создать новую структуру сетевого взаимодействия педагогов и руководителей в системе повышения квалификации.

3. Создать среду свободного взаимодействия всех участников учебного процесса с учётом потребностей каждого из них.

4. Организовать в новой структуре другие взаимоотношения по позициям (в управленческой команде, между участниками).

5. Разработать нормативно-правовую базу, соответствующую модели.

6. Осуществить мониторинг повышения мастерства.

Организация новой научно-методической системы позволяет создать образовательную среду в виде Университета непрерывного образования для включения каждого педагогического работника в процессы самопознания и самоизменения. Организация взаимодействия между всеми участниками в УНО позволит обеспечить открытость школ для внедрения нового содержания 12-летнего образования. Включение в исследовательскую деятельность позволит сформировать у них способы самообразования. Сформированные способы педагогической деятельности позволят организовать качественное, компетентностное образование.

Практическая значимость данного проекта заключается в том, что разработана и научно обоснована модель организации и управления научно-методической работой в условиях сельской зоны и отдаленности образовательных учреждений друг от друга до 100 километров. Разработано научно-методическое сопровождение модели.

Благодаря внедрению новой научно-методической работы учителя включились в исследовательскую деятельность, которая раньше была им не под силу. Участие учителей в научно-поисковой деятельности является фактором социального и профессионального роста учителей, который гарантирует повышение качества обучения. Учителя овладевают способами исследовательской деятельности, которая содействует работе в режиме развития. Педагогические работники района имеют возможность решать свои индивидуальные программы развития, т.е. решать проблемы личностного профессионального роста, а не общие проблемы.

Прежде чем организовать взаимодействие, необходимо знать образовательные задачи всех учителей, руководителей и ресурсы педагогических коллективов. С этой целью в новой методической модели запускаются процессы самоопределения и квалифицирования (каждый определяет свои «трудности» с учётом целей и задач своего учреждения, свой ресурс по оказанию помощи своим коллегам, если есть соответствующий опыт работы).

Согласно составленным, систематизированным реестрам образовательных задач и ресурсному обеспечению, появляется возможность решать проблемы учителей, руководителей на основе лично-ориентированной деятельности. На основе самоопределения начинается проектирование фрагментов индивидуальной образова-

тельной программы, и тогда педагогические работники района имеют возможность реализовывать свои индивидуальные программы развития.

Процедура запуска новой модели на уровне района состоит из следующих этапов:

1. Составление реестра ОЗ, их систематизация по проблемам.
2. Выделение проблем, выдвинутых ОУ для их решения на уровне района.
3. Составление реестра ресурсов, выбор необходимого ресурса для решения проблем.
4. Планирование совместной деятельности работников образования на основе лично ориентированного подхода, организация этой деятельности на каждой из сессий (осенней, зимней, весенней), проводимых в каникулярное время.
5. Получение обратной связи: через руководителей проблемных групп; за счёт общей рефлексии совместной деятельности; за счёт рефлексии на заседании управленческих команд.
6. Анализ проведённой совместной деятельности учителей, руководителей. Выявление фактической ситуации по каждому из них, планирование следующей сессии.

На каждой сессии создается разная ситуация, меняются проблемные группы, количество их участников. Фиксация ситуации осуществляется через табло учёта.

Ресурсом может быть любой работник образования, имеющий определённые достижения. Его можно назвать учителем-мастером, управленцем-мастером. Ресурсом могут быть привлечённые со стороны специалисты. Однако основным ресурсом будут всё-таки представители образовательной сети района.

Организация работы в межсессионный период осуществляется с помощью использования ИКТ, индивидуальных консультаций, самостоятельной работы участников УНО для обучения без отрыва от производства.

Дистанционное обучение базируется на сочетании двух форм и методов (синхронного и асинхронного) учебной деятельности:

- самостоятельной работы обучающегося с интерактивными учебными материалами;
- дистанционного обсуждения вопросов модуля в режиме индивидуального консультирования.

Итоговый контроль проводится в форме защиты слушателями проектов по проблеме обучения на деятельностной и компетентностной основе, разработанных с учетом специфики своего собственного учреждения и собственных проблем. Форма защиты также предполагает два варианта:

«Очная» – через защиту на научно-практической конференции по окончании курсов.

«Сетевая» – через презентацию проекта в сети и организацию внутренней и внешней экспертизы.

Отслеживание динамики слушателей осуществляется по схеме:

- «вход» – в период сессии УНО,
- «промежуточная аттестация» – в межсессионный период,
- «выход» – на следующей сессии УНО.

По окончании изучения модуля и защите соответствующего проекта, методической разработки, методического пособия и т.д. слушатель получает сертификат, который свидетельствует об успешном выходе из модуля.

В межсессионный период значительную роль играет экспертный совет, состоящий из высококвалифицированных педагогических работников района, который проводит экспертизу наработанных участниками УНО материалов.

Такая система организации непрерывного повышения квалификации обеспечивает профессиональный рост, развитие и конкурентоспособность педагогических работников района, создаются условия для разработки и реализации инновационных образовательных программ.

Первыми результатами этой работы считаем то, что в районе созданы условия для организации инновационной и экспериментальной работы:

- открыты пять экспериментальных площадок;
- повысилась мотивация на занятия исследовательской деятельностью;
- увеличилось количество руководителей и учителей, участвующих в областных мероприятиях на 15%;
- увеличилось число авторских и адаптированных программ на 27%;
- создан районный ресурсный центр, в который входят лучшие педагогические работники района.

Литература

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2010.
2. Материалы из Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы (Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832).
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1994.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5–7 классы. М., 1991.
6. Мкртчян М.А. Общие методики коллективных учебных занятий. Красноярск, 2002.
7. Мкртчян М.А. Технологические основы перехода на деятельностное содержание образования // Педагогикалық альманах. 2007. № 4.
8. Мкртчян М.А. Вопросы построения новой образовательной практики // Педагогикалық альманах. 2008. № 2 (6).
9. Мкртчян М.А. Методологические соображения вокруг проблем создания новой образовательной практики // Педагогикалық альманах. 2008. № 2 (6).

Авторы сборника

- Андреев В.И.* основатель и директор частного образовательного учреждения Школа «Обучение в диалоге», г. Санкт-Петербург
- Бондаренко Л.В.* методист Центра современной дидактики КК ИПК
- Борзова И.В.* учитель английского языка, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Кодинская средняя общеобразовательная школа № 4», г. Козьмодемьянск
- Будищева Н.Н.* к.п.н., замдиректора по УВР средней общеобразовательной школы № 33 имени Л.А. Колосовой (с углубленным изучением отдельных предметов), г. Якутск
- Буслова Н.Н.* учитель математики средней общеобразовательной школы № 4, г. Красноярск
- Волиштейн Л.Л.* старший преподаватель Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
- Горленко Н.М.* к.п.н., доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева
- Горностаев А.О.* к.п.н., доцент кафедры управления, экономики и права КК ИПК
- Давлеткалиева Е.С.* руководитель Центра уровневых программ, к.п.н., филиал АО «НЦПК "Өрлеу"», Институт повышения квалификации педагогических работников по Актыбинской области, г. Актобе, Казахстан

- Жукова О.Н.* директор Долгомостовской средней школы, Абанский район, Красноярский край
- Казько Е.С.* к.п.н., доцент, зав. кафедрой естественно-математических дисциплин и методик их преподавания Карельской государственной педагогической академии, г. Петрозаводск
- Карапчук В.А.* директор В(С)ОШ ГУФСИН России по Красноярскому краю
- Карпович Д.И.* старший научный сотрудник лаборатории теории и технологии коллективного способа обучения ККИПК
- Клепец Г.В.* старший научный сотрудник Центра современной дидактики КК ИПК
- Матвеева Э.Ф.* к.п.н., доцент кафедры неорганической и биоорганической химии ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань
- Минов В.А.* ст. научный сотрудник Центра современной дидактики КК ИПК
- Попова Т.А.* МБОУ «СОШ № 40», г. Астрахань
- Рогожин О.В.* ГОУ «СОШ № 783» ВАУО ДО, г. Москва
- Рожкова Е.А.* магистр математики, магистр экономики, руководитель программы «Вдумчивое и осознанное чтение по абзацам», частное образовательное учреждение Школа «Обучение в диалоге», г. Санкт-Петербург

- Руколеева Л.В.* старший преподаватель Павлодарского института повышения квалификации педагогических кадров АО «Национальный центр повышения квалификации "Өрлеу"», Павлодарский филиал, г. Павлодар, Казахстан
- Рязанов В.А.* учитель русского языка и литературы, Березовская средняя общеобразовательная школа, Кемеровская область
- Серёменко Н.П.* член-корреспондент АПСН, главный специалист отдела инновационного развития образования Института повышения квалификации педагогических работников, АО «Национальный центр повышения квалификации "Өрлеу"» Павлодарский филиал, г. Павлодар, Казахстан
- Столяров Г.Г.* к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Карельской государственной педагогической академии, г. Петрозаводск
- Таюрская Т.С.* к.п.н., директор средней общеобразовательной школы № 33 имени Л.А. Колосовой (с углубленным изучением отдельных предметов), г. Якутск
- Чопчиц Т.В.* директор средней школы № 141 г. Красноярска
- Шамгунова Л.К.* учитель химии, средняя общеобразовательная школа № 30, г. Астрахань
- Шошина Е.В.* студентка 5 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
- Яроватая М.И.* заведующая методическим кабинетом управления образования Успенского района, Павлодарская область, Казахстан

Научное издание

**Первые Всероссийские дидактические чтения
памяти В. К. Дьяченко**

Сборник научно-методических материалов

Редактор *Минова Н.М.*
Вёрстка *Кузнецова О.В.*

Подписано в печать 26.12.2013
Формат 60×84 1/16. Печ. л. 9,07
Тираж 150 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
660079, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
Тел. (391) 236-07-68