

Министерство науки и высшего образования образования РФ
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета

Л. С. Шмульская
М. В. Веккесер
О. Н. Зырянова

Интерактивные формы обучения в вузе и школе

Монография

Красноярск – Лесосибирск
2024

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2
И 73

Рецензенты:

С. В. Мамаева, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе ЛПИ – филиала СФУ;

Н. Е. Булгакова, кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска

Шмульская Л. С.

И73 Интерактивные формы обучения русскому языку : монография / Л. С. Шмульская, М. В. Веккесер, О. Н. Зырянова; под общ. ред. Л.С. Шмульской. – Красноярск : Сиб. феде. ун-т, 2024. – 160 с.

ISBN 978-5-7638-5036-9

Представлено описание основных интерактивных форм обучения в вузе и школе: групповая и дискуссионная формы работы, игровые технологии. Даны рекомендации по их практическому применению в структуре проведения урока русского языка.

Рассмотрены технологии формирующего оценивания в вузе и школе с использованием активных форм и применения метода проектов как реализация деятельностного подхода в обучении бакалавров, а также формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза на основе использования интерактивных форм обучения.

Монография может быть полезна преподавателям и магистрантам направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

ISBN 978-5-7638-5036-9

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	7
1.1. Содержание понятия «интерактивные технологии»	7
1.2. Информационный обмен учащихся в интерактивном обучении.	11
1.3. Правила организации интерактивного обучения	16
2. ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	18
2.1. Понятие «групповая работа» в методике обучения	18
2.2. Комплектование групп	23
2.3. Виды групповой работы	26
3. ДИСКУССИЯ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	31
3.1. Понятие дискуссии с точки зрения методики преподавания	31
3.2. Формы учебных дискуссий	35
3.3. Обучение дискуссионной речи на уроках русского языка	47
4. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	53
4.1. Психолого-педагогические аспекты организации игровой деятельности	53
4.2. Дидактическая игра: сущность и содержание	58
4.3. Игровые задания на уроках русского языка	63
4.4. Проектирование и организация образовательного квеста	69
5. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ ФОРМ	78
5.1. Принципы формирующего оценивания	78
5.2. Активные приемы формирующего оценивания	84
6. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	104
6.1. Деловые игры как средство формирования дискурсивных умений у студентов педагогического вуза	104
6.2. Специально организованные дискуссии как средство формирования дискурсивных умений у студентов педагогического	117

вуза

7. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	132
7.1. Метод проектов как педагогическая технология	132
7.2. Социокультурные проекты при реализации дисциплин филологической направленности	135
7.3. Реализация исследовательского проекта в дисциплине «Устное народное творчество»	139
7.4. Реализация творческих проектов в дисциплине «История русской литературы»	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	155

ВВЕДЕНИЕ

Монография может быть использована для организации и проведения занятий по дисциплине «Интерактивные формы обучения на уроках русского языка и литературы», предусмотренной образовательной программой по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Современные подходы к модернизации российского образования, внедрение стандартов нового поколения определяют приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества образования. Сегодня общество заинтересовано в выпускниках с развитыми познавательными потребностями, нацеленных на саморазвитие и самореализацию, умеющих оперировать полученными знаниями, ориентироваться в современном информационном пространстве, продуктивно работать, эффективно сотрудничать, адекватно оценивать себя и свои достижения. Для подготовки таких учащихся будущим педагогам необходимо использовать в обучении современные образовательные технологии.

Одной из педагогических задач сегодня является внедрение в образовательный процесс таких методов и приемов, которые не только помогут обучающимся овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере деятельности, но и будут способствовать повышению уровня развития творческих способностей и познавательной активности.

Уход от традиционного занятия в школе и в вузе через использование в процессе обучения новых методов и приемов позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создает условия для смены видов деятельности обучающихся, позволяет реализовать творческую активность обучающихся.

В монографии изложен материал, касающийся отдельных интерактивных форм обучения: дискуссионное обучение, групповая работа, игровые технологии. Характеристика указанных форм сопровождается большим количеством заданий, упражнений, фрагментов уроков, примеров из профессиональной деятельности.

В монографии рассматриваются технология формирующего оценивания в вузе и школе с использованием активных форм и формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза на основе использования интерактивных форм обучения

Один из разделов монографии посвящен использованию метода проектов при реализации дисциплин «Устное народное творчество», «Методика изучения литературы», «История русской литературы».

Монография содержит список литературы, который может быть использован для организации самостоятельной работы студентов.

1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

1.1. Содержание понятия «интерактивные технологии»

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня субъектной активности учебной деятельности школьников. В последнее время получил распространение еще один термин – «интерактивное обучение» [Ветошкина, 2016].

Понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) возникло в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Джордж Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования и воспитания. В психологии «интеракция» – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком). Понятие «интеракция» включает внутриличностную (различные составляющие личности вступают в контакт друг с другом) и межличностную («я» вступает в контакт с другими людьми) коммуникацию.

Социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. Большинство эффективных изменений в ус-

тановках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. В последнее десятилетие появились интерактивные опросы, программы на телевидении и радио, предполагающие «живое» общение, свободный обмен мнениями со зрителями и слушателями, дающие им возможность влиять на некоторые содержательные линии передач.

Одновременно термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали использоваться в статьях и работах по педагогике, в учебных пособиях, описывающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников (Т.Ю. Аветова, Б.Ц. Бадмаев, Л.К. Гейхман, Е.В. Коротаева, М.В. Кларин, А. П. Панфилова, и др.), как модель профессионального самообучения и самообразования в сфере дистанционного образования, основанную на постоянном взаимодействии субъектов преподавания и учения.

Термин «интерактивное обучение» наиболее часто употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, использованием ресурсов интернета, электронных учебников и справочников, работой в режиме он-лайн и т. д. Современные компьютерные коммуникации позволяют участникам вступать в живой (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также осуществлять активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, дают возможность учащимся управлять процессом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т. п.

Термин *interactive learning* (англ.) обозначает «обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения

(ведущим, учителем, тренером, руководителем)». Иначе говоря, интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

При интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоках (мини-лекций). Такое обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Учащиеся берут на себя часть функций преподавателя, что повышает мотивацию и продуктивность обучения. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт.

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос. Это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, для демократического общества характерны договорные отношения между равноправными субъектами, отношения подчиненности заменяются отношениями партнерства. В соответствии с этим в образовательной практике востребована модель взаимодействия, основанная на диалоге, предполагающая переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Интерактивное обучение способствует не только изменению опыта и установок участников, но и окружающей действительности, так как часто интерактивные методы обучения – это ими-

тация видов деятельности, применяемых в общественной и государственной практике демократического общества.

Во-вторых, практическое решение проблемы мотивации познавательной активности обучаемых достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося. Умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, одним из важнейших, если не самым важным фактором, определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов в учебно-воспитательной деятельности.

В-третьих, Концепция модернизации российского образования ориентирует прежде всего не на усвоение учащимся определенной суммы знаний, а на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, формирование опыта самостоятельной деятельности, ответственности учащихся, а также современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности.

Среди важнейших современных компетенций следует отметить следующие:

- способность действовать в рамках согласованных целей и задач;
- умение согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого);
- умение жить вместе (кооперироваться, идти на компромисс...);
- способность самоизменяться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

Формирование данных компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, который может быть получен в режиме интерактивного обучения.

Среди основных принципов интерактивного обучения можно отметить диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на

основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевую (игровую) и тренинговую организацию обучения. При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации, центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную, или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

1.2. Информационный обмен учащихся в интерактивном обучении

В основе интерактивного обучения лежит особый вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. В целом можно выделить три режима информационного обмена [Болдычева, 2017]:

Экстраактивный режим – информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (учащемуся), но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта (рис. 1). Ученик выступает в роли пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекции, для традиционной технологии (разомкнутое – неконтролируемое и некорректируемое управление педагогическим процессом). Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает

субъектной активности ребенка, так как научение представлено в основном активностью (экстраактивностью) обучающей среды.

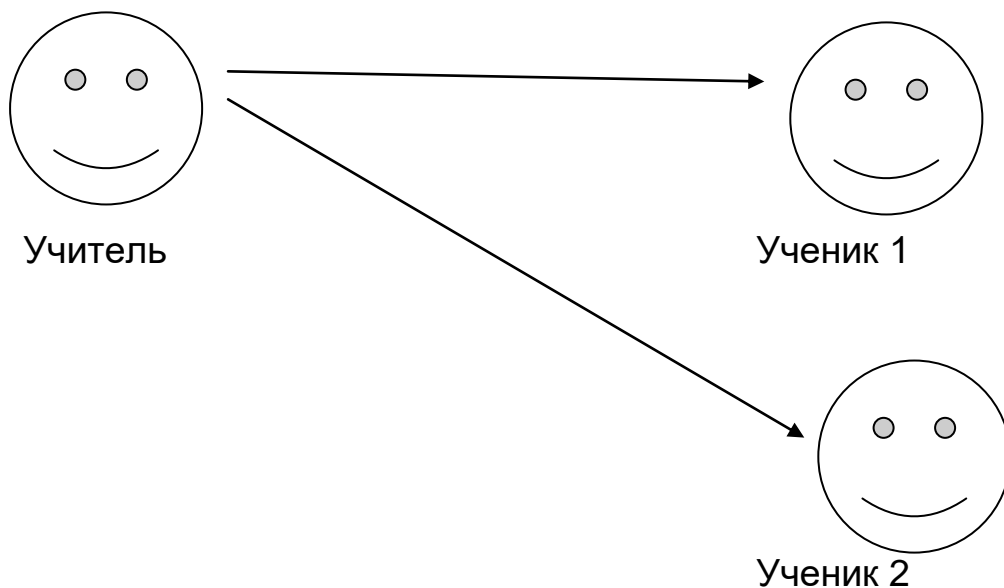


Рис. 1

Интраактивный режим – информационные потоки идут на ученика или группу, вызывают активную умственную деятельность, замкнутую внутри них (рис. 2). Ученики выступают здесь как субъекты учения для себя. Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

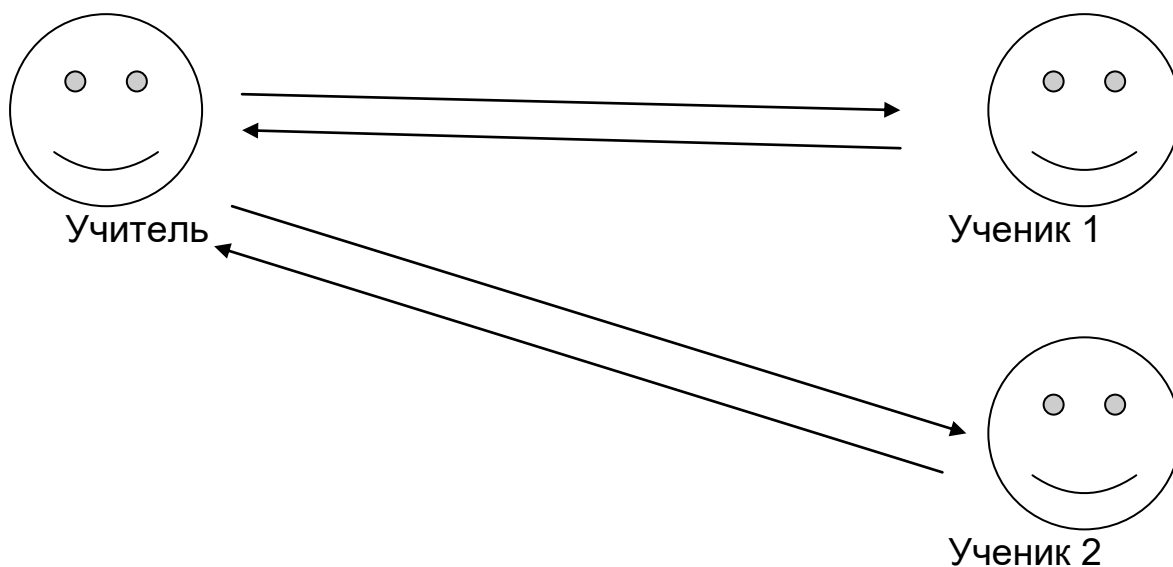


Рис. 2

Интерактивный режим – в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю (рис. 3). Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двусторонний (встречный) характер: один поток исходит от учителя, другой – от ученика. Этот режим и характерен для интерактивных технологий.

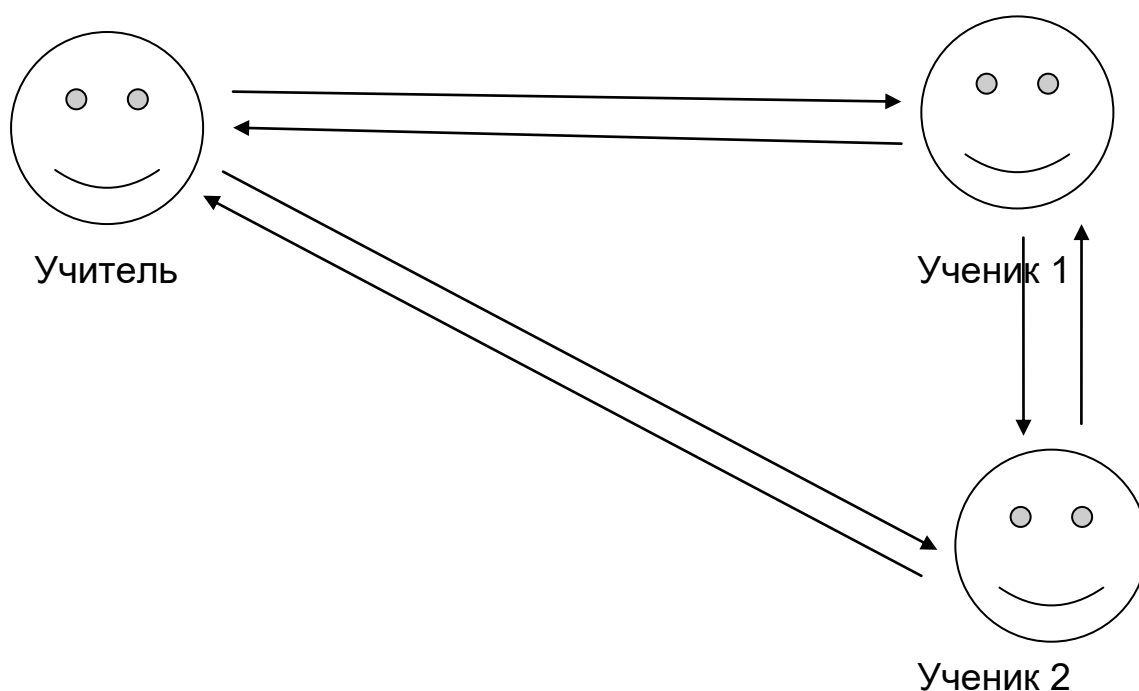


Рис. 3

Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает постоянно в субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом. Простейшими примерами интерактивных технологий могут быть беседа или консультация. Больше всего интерактивный режим представлен в технологических приемах, входящих в какую-либо конкретную монотехнологию, например прием проблематизации в технологии развивающего обучения. Суть приема заключается в следующем.

Учитель по возможности не сообщает детям выводы науки, а ведет их по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. Авторы данной системы считают, что это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических задач. Материал курса дается в форме конкретных заданий, которые дети выполняют в сотрудничестве с учителем. Задания содержат элементы рисования, конструирования, практических действий и игр. Обучаемые учатся строить простейшие объяснительные гипотезы и модели; фиксировать процесс в виде символической записи (схемы, модели); предлагать хотя бы два его возможных объяснения; содержательно критиковать объяснение, предложенное другим учеником. Дети должны для проверки гипотезы придумать план эксперимента и провести эксперимент в группе. Объяснить полученные результаты с точки зрения подтверждения или опровержения гипотезы.

Интерактивное обучение одновременно решает три задачи [Арустанян, 2018]:

- 1) учебно-познавательную (предельно конкретную);
- 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения используются регулярно, то у учащихся формируются продуктивные подходы к овладению

информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не несет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности, побуждает к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, так как вносит свой вклад в общий результат групповой работы, и процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным. Кроме того, интерактивное обучение формирует способность:

мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее;

обосновывать свои позиции и жизненные ценности;

выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

Эффекты внедрения интерактивного режима обучения:

1) для конкретного обучающегося:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с другими обучающимися и с преподавателем;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности;

2) для учебной микрогруппы:

- развитие навыков общения и взаимодействия в группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;

3) для системы «преподаватель – группа»:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

- многомерное освоение учебного материала;

- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях.

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал.

1.3. Правила организации интерактивного обучения

Правило первое. В работу должны быть вовлечены все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

Правило третье. Обучающихся по технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – до 25 человек.

Правило четвертое. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах.

Правило пятое. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например, все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова и его достоинство.

Правило шестое. Внимательное отношение к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Обязательные условия организации интерактивного обучения:

- доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;
- демократичный стиль;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- опора на личный ("педагогический") опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся.

Интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность.

2. ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

2.1. Понятие «групповая работа» в методике обучения

В современном мире образовательная система не стоит на месте, постоянно развивается. ФГОС ставит задачи модернизации общего образования, ориентированного на личностное развитие. Истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе. Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания. В этом мы можем убедиться, изучая нормативные документы.

Рассмотрим выдержки из «Примерной основной образовательной программы ООО (в редакции протокола № 1/20 от 04.02.2020)»:

«...1.2.3. Личностные результаты

5. Осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции. Готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания <...>.

6. Освоенность социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах. Участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей <...>.

1.2.4. Метапредметные результаты. Коммуникативные УУД

11. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе сог-

ласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Обучающийся сможет:

- определять возможные роли в совместной деятельности;
- играть определенную роль в совместной деятельности;
- принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи мнение (точку зрения), доказательства (аргументы);
- определять свои действия и действия партнера, которые способствовали или препятствовали продуктивной коммуникации;
- строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;
- корректно и аргументировано отстаивать свою точку зрения в дискуссии, уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль;
- критически относиться к собственному мнению, уметь признавать ошибочность своего мнения (если оно ошибочно) и корректировать его;
- предлагать альтернативное решение в конфликтной ситуации;
- выделять общую точку зрения в дискуссии;
- договариваться о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей;
- организовывать эффективное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т. д.);
- устранять в рамках диалога разрывы в коммуникации, обусловленные непониманием / неприятием со стороны собеседника задачи, формы или содержания диалога <...>.

1.2.5. Предметные результаты

- участвовать в диалогическом и полилогическом общении, создавать устные монологические высказывания разной коммуникативной

направленности в зависимости от целей, сферы и ситуации общения с соблюдением норм современного русского литературного языка и речевого этикета <...>».

Из всего вышесказанного очевидно, что одним из главных критериев для создания и реализации новой модели образовательного процесса является стремление к отказу от традиционного обучения – передачи готовых знаний. Педагог должен овладеть новыми технологиями, научиться использовать деятельностный подход. Одной из форм работы, основанной на учебном сотрудничестве обучающихся, является групповая.

Представим определения групповой работы в научной литературе:

1. «Российская социологическая энциклопедия»: групповая работа – это форма организации коллективной выработки решений с использованием методов интенсивной мыслительной деятельности («мозговой штурм», синектика и др.) и методов группообразования (соц.-психологический тренинг и т.п.). Групповая работа направлена на перестройку мышления участников, развитие ролевых отношений, поиск новых форм координации деятельности разных специалистов и руководителей разного уровня в организациях для решения сложных проблем комплексного характера.

2. «Педагогический словарь»: групповая работа на уроке – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога.

3. В.Я. Бармина: «В целом, группа (коллектив) – это общность людей, объединенных совместной деятельностью, единством целей и интересов, взаимной ответственностью».

4. Е.И. Пассов: «Группа – это определенное количество учащихся (3–5 человек), временно объединенных учителем или по собственной

инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру».

5. Л.В. Гикал: «Групповая работа – это такая форма организации деятельности, при которой на базе класса создаются небольшие рабочие группы для совместного выполнения учебного задания».

6. Е.Н. Щуркова: «Групповая работа – это организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению. Это совместная деятельность детей и учителя, где реализуются все виды взаимодействий: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – группа», «ученик – учитель», где на смену репродуктивной деятельности приходит исследовательская, поисковая, коллективно-распределенная деятельность, ставящая ученика в активную позицию».

Таким образом, педагоги все чаще обращаются к разработке идей организации групповой работы в учебном процессе, которая реализуется в парах или микрогруппах. Все авторы подчеркивают, что такая организация учебной деятельности формирует навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи, позволяет развивать важнейшие личностные качества, обеспечивает достижение метапредметных и личностных результатов обучения.

Задачи групповой работы:

- 1) активизация познавательной деятельности;
- 2) развитие навыков самостоятельной учебной деятельности: определение ведущих и промежуточных задач, выбор оптимального пути, умение предусматривать последствия своего выбора, объективно оценивать его;
- 3) развитие умений успешного общения (умение слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание и др.) и т.д.

Развивающий и образовательный эффект работы в группах:

- высокая активность всех участников образовательного процесса, обусловленная наличием единой цели и общей мотивацией; разделение процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятие на себя ответственности за общий результат;

- комфортность. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно, при этом снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт;

- развитие личностных качеств, повышение самооценки. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивную коммуникацию;

- развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса (вырабатывается умение выступать перед аудиторией взрослых, а не студентов, содержательно и последовательно излагать свои мысли);

- более глубокая проработка материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения.

Групповая работа имеет свои преимущества и слабые стороны. В качестве положительных сторон отметим следующие: повышается учебная и познавательная мотивация; снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач; в группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний; улучшается психологический климат в классе.

Сложности при организации групповой работы:

- ведущую роль играют учащиеся, но ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя;

- такой работе надо сначала научить. Для этого учитель должен потратить время на уроках. Без соблюдения этого условия групповая работа бывает неэффективна;

- при непродуманном комплектовании групп некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников и т.д.;

- для некоторых детей разделение на группы – процесс болезненный. Могут возникнуть проблемы с оцениванием деятельности в группе каждого из участников.

2.2. Комплектование групп

Прежде чем проводить уроки по технологии группового обучения, учитель должен решить проблему комплектования групп. Для того чтобы работа была эффективной и каждый выполнял свою роль охотно, а не из-под палки, нужно, формируя группы, учитывать социометрическую и психологическую характеристики класса.

Социометрическая характеристика представляет собой описание существующих ученических групп и отношений между учениками. Примеры групп: 1) *пара*: один – лидер, ведущий, другой – ведомый; 2) *реальная группа*: неформальная группа с сильным лидером и дружескими связями между ее членами; 3) *референтная группа*: несколько лиц, на интересы и ценности которых ориентируется данный ученик.

Психологическая характеристика определяет такие свойства личности ученика, которые наиболее важно учитывать педагогам, работающим в классе: темперамент, тип мышления, тип памяти, экстраверсия / интроверсия, самооценка, отношение к учению. Такую

характеристику может предоставить учителю-предметнику психолог. Пример краткой психологической характеристики ученицы:

«Железова Анна. Живая, подвижная девочка, быстро и заинтересованно реагирует на окружающих и происходящие события, редко бывает обескуражена неприятностями и неудачами. Трезво и точно оценивает свои возможности. Учится с интересом и желанием, чему немало способствует ее хорошая память на факты, формулы, тексты. В общении с одноклассниками держит себя ровно, душой компании не бывает, но и не отвергается. В совместной деятельности проявляет себя адекватно: в группе, нацеленной на общение, – хороший собеседник, в группе, нацеленной на выполнение работы, – хороший сотрудник».

Группы комплектуются так, чтобы в каждой было 3–5 человек, причем это должны быть дети с разным типом темперамента, психологически совместимые, разного пола (к примеру, 2 девочки и 3 мальчика), с лидером позитивной направленности. Например, Железова Анна вполне подошла бы на роль такого лидера.

Существует два способа формирования группы: подбор группы из упорядоченного списка и подбор группы «под лидера».

Подбор группы из упорядоченного списка:

1. Составьте список класса, в котором на первом месте будет самый сильный ученик, на втором – равный ему или слабее, на третьем – равный второму или чуть слабее и т.д. На последнем месте будет самый слабый ученик.

2. Включите в группу первого и последнего ученика, а также двух учеников из середины списка. Проверьте, выполняется ли в группе условие «2:2». Если нет, замените мальчиков и девочек, детьми из середины списка. Проверьте, есть ли в группе абсолютно несовместимые ученики или закадычные друзья. Сделайте соответствующую замену. Группа сформирована.

3. Исключите из списка тех учащихся, кто уже попал в группу. Если в списке осталось больше четырех учеников, действуйте, как сказано в п. 2.

4. Объедините оставшихся учащихся в группы по три (или пять) человека.

Подбор группы «под лидера»

1. Выберите семь-восемь (по числу групп) самых сильных учащихся, которые будут лидерами.

2. Соберите будущих лидеров после уроков и объясните им, что для успешной работы их группа должна включать школьников разного уровня. Предложите каждому лидеру выбрать одного из семи-восьми слабых учеников в свою будущую группу. Объясните, в чем будет состоять их последующая роль.

3. На следующий день объявите, что в классе начинается работа в группах, назовите лидеров и попросите выбрать себе партнера. Каждый из лидеров выбирает одного партнера, как было решено вчера, и говорит: «Я хочу работать с ним/с ней в одной группе». Учтите, что многие из слабых учеников никогда не приглашались в команду. Вероятна сильная эмоциональная реакция.

4. Два члена будущей группы садятся вместе и решают, кого они пригласят из оставшихся.

5. Три члена группы решают, кого они пригласят из оставшихся. Всех учеников надо предупредить, что в каждой группе должны быть два мальчика и две девочки. За учителем остается право утвердить или отклонить предлагаемый выбор.

В том и в другом случае в результате получаются группы, способные стать дружной командой.

Однако неправильно оставлять состав группы неизменным на все время обучения. После 5–6 недель успешной работы учителю надо

неожиданно объявить: «Завтра вы будете работать в новых группах». Такая операция повторяется 5–6 раз в течение учебного года.

Распределение ролей в группе

Когда группа сформирована, наступает второй этап – распределение ролей. Количество ролей в группе должно соответствовать количеству человек, а роли школьники обычно называют и определяют сами. Например, бодрила – воодушевляет членов группы, заводила – отмечает групповые свершения, координатор – обеспечивает равное участие в работе всех членов группы, инструктор – оказывает помощь, идеолог – напоминает о задаче, секретарь – записывает идеи и т.д.

Освоить (сыграть) роль – овладеть навыком совместной работы в группе. На стенде висит плакат «Учимся работать в группе». Например, решаем вопрос: «Умеете ли вы подбадривать?».

Умение: *подбадривать*.

Роль: *бодрила*.

<i>Как выглядит</i>	<i>Что говорит</i>
Улыбается Смотрит на партнера Внимателен	«Интересная идея». «Мы продвинулись вперед». «Верно...»

2.3. Виды групповой работы

«Мозговой штурм». Интерактивная образовательная технология, которая предполагает стимулирование творческой активности обучающихся, направленной на решение проблемы / задачи посредством поиска и развития разнообразных вариантов / идей в условиях свободного обмена ими по мере возникновения у обучающихся.

«Продолжи». Работа в группе основана на выполнении различных заданий группой по цепочке.

«*Охота за сокровищами*» – учитель составляет вопросы, которые требуют знаний фактов или их осмысления. Группа отвечает на вопросы, используя учебник, дополнительную литературу.

«*Снежный ком*». Это образное название метода проведения учебного занятия, которое начинается с того, что обучающимся дается индивидуальное время на размышление. Затем начинается обсуждение в группах по два, четыре, восемь человек и так до тех пор, пока в обсуждении не примет участия вся группа.

«*Зигзаг, или Пила*». Обучающиеся организуются в группы по 4–6 человек для работы над заданием, которое разбито на фрагменты (логические или смысловые блоки). Каждый член малой группы находит материал по своей части. Затем школьники, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных малых группах, встречаются и обмениваются данной информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встреча экспертов». Далее они возвращаются в свои малые группы и обучают всему новому, что узнали сами от других членов малых групп. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Поскольку единственный путь усвоения материала всех фрагментов состоит в том, чтобы внимательно слушать партнёров по команде и делать записи, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Ученики заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполнили своё задание, так как это отражается на их итоговой оценке. Отчитываются по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого члена команды ответить на любой вопрос по данной теме.

«*Мозаичная группа, или Пазлы*». Еще один возможный вариант сотрудничества, кооперации и повышения уровня «Я умею, я познаю» у ребенка в школе. Условно его можно назвать метод мозаики. Дети

распределяются на группы по пять-шесть человек, с различными самооценками, успеваемостью и мотивацией к учению.

«Динамические пары». Это совместная работа четырех учащихся, которые сидят за соседними партами и меняют трижды партнера. Такой способ формирования пары, в рамках адаптивной системы обучения, является средством адаптации обучающихся в условиях постоянной смены партнеров.

«Карусель». Ученики получают интеллектуальное задание, требующее осмысления, обобщения, изложения различных вариантов по определенному вопросу. Работая в малых группах, дети ищут на него ответ, при этом размышляют, высказывают свои идеи. Школьники разделены на группы, которые либо передвигаются по классу от доски к доске (от стенда к стенду или от стола к столу), где находятся учебные плакаты, либо сидят на местах, а учебные плакаты передают от группы к группе. Алгоритм работы: каждая группа получает плакат (лист бумаги формата А3), где сверху написан тематический вопрос, требующий ответа. Вопросы на плакатах не повторяются. Кроме того, каждая группа должна писать ручками (фломастерами) определенного цвета, который отличается от цветов других групп. Учитель устанавливает регламент для написания ответов на поставленный вопрос. В отведенное время ученики в группах обсуждают вопрос, записывают свои ответы. По истечении времени каждая группа переходит к следующему плакату с другим вопросом. Учащиеся знакомятся с ответами предыдущей группы, высказывают свое согласие или несогласие, помечая свое мнение на плакате. Для согласия можно использовать знак +, для несогласия знак -. При этом последнее необходимо письменно прокомментировать, то есть обосновать свое несогласие. Затем ученики записывают собственные мысли по поставленному вопросу. Такая «карусель» продолжается до тех пор, пока группы не познакомятся со всеми вопросами и не заполнят

все плакаты. В конце учитель должен сделать обобщение по каждому вопросу, дополнить, прокомментировать ответы учеников.

«Штурм-карусель». Данная форма предполагает объединение двух методик: «Карусель» и «Мозговой штурм». В этом методе класс разбивается на малые группы, каждой из них выдается количество листов (заранее подготовлены учителем, куда обучающиеся должны вписать тему проекта и формулировку проблемы), соответствующих количеству групп. Далее в течение короткого периода времени каждая группа набрасывает по каждой теме максимальное число идей (решений) на данную проблему. Группы обмениваются листами и продолжают работать над следующими темами. Так продолжается, пока каждая группа не внесет свой вклад в разработку всех тем. В конце мозгового штурма листы возвращаются в исходные группы, с которых они начинали работу, чтобы осмыслить все предложения, выдвинутые по данной теме.

«Броуновское движение». Метод организации групповой работы, который предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме.

«Лови ошибку». Педагог дает каждой группе несколько утверждений. Одно или несколько из них – неверны. Нужно найти и доказать ошибочность. Группа выполняет задание вместе, спикер группы представляет решение на всеобщее обсуждение. Класс выбирает верное решение, после выступления спикера каждой группы.

«Пресс-конференция». Каждая группа составляет вопросы по тексту. Группы работают над одним и тем же текстом (или частью лекции), но одни из них – над вопросами репродуктивного характера, другие – над расширяющими или развивающими. Можно иначе: группы работают над разными частями одного текста. Полученные вопросы педагогом могут использоваться по-разному: оцениваются сами

вопросы; вопросы используются в качестве контрольного материала; устраивается пресс-конференция.

«*Своя опора*». Группа составляет опорный конспект урока или темы на листе большого формата. Проходит презентация схем-опор. Лучшая опора размещается в качестве стенда в аудитории или записывается в тетрадь-конспект.

«*Водоворот*». Используется при закреплении материала. Каждая группа получает карточки с разными заданиями, выполнив которые, передает на проверку другой группе. Группа, получив карточку с заданием и его решением, ничего не исправляя, проверяет и выставяет оценку. Таким образом, каждая группа знакомится со всеми выполненными заданиями. Педагог озвучивает правильное решение для каждой карточки. Выставляются оценки каждой группе.

«*Эксперты*». Используется при изучении нового материала. Каждая группа получает дидактический материал (текст для наблюдения, вопросы и т.п.), в результате работы над которым делают теоретические выводы. Группа становится экспертом в данном вопросе. Представитель от группы знакомит с теорией все остальные группы.

3. ДИСКУССИЯ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Понятие дискуссии с точки зрения методики преподавания

Современный процесс обучения предполагает значительное расширение форм учебной деятельности. Поэтому включение интерактивных методов обучения в образовательный процесс особо актуально, а учебная дискуссия является основным методом.

Дискуссия – публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями по какой-либо проблеме [Бармина, 2020].

Дискуссия – равноправное обсуждение учителями и учениками дел, планируемых в школе и классе, и проблем самого различного характера. В процессе дискуссии люди формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом ее может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Учебная дискуссия направлена на реализацию двух групп задач:

- конкретно-содержательные – осознание детьми противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей применения знаний;
- организационные – распределение ролей в группах; соблюдение правил и процедур совместного обсуждения, выполнение принятой роли; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода. Общение в ходе дискуссии побуждает учеников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения.

При подготовке к дискуссии учитель использует в работе с учащимися следующие методы:

- 1) связное сообщение учебного материала;
- 2) беседа учителя с учащимися в разнообразных режимах;
- 3) рационально организованная самостоятельная работа с ее последующей активизацией;
- 4) наглядные;
- 5) творческая работа учащихся;
- 6) эвристические, включающие проблемный, поисковый, частично-поисковый, исследовательский.

Успех дискуссии определяется выполнением следующих требований:

- вопросы дискуссии должны быть сформулированы интересно, быть актуальными; преподаватель должен обладать широкой общественной и научно-технической эрудицией, способностью длительное время находиться в большом умственном напряжении;

- руководитель дискуссии должен отлично знать не только свой предмет, но и смежные; увязывать содержание курса с актуальными вопросами современной жизни, новейшими открытиями в науке и технике;

- обязательным условием успешного проведения дискуссии являются особенности речи преподавателя: она должна быть художественной, яркой, эмоциональной, способствовать созданию эмоционально-нравственной ситуации. Без этого условия речь преподавателя остается информационно полезной, но не способствует в должной мере реализации функции стимулирования учебно-познавательной деятельности.

Учебную дискуссию целесообразно проводить, придерживаясь технологической цепочки: формулировка темы, постановка проблемы,

формирование малых групп и групп экспертов, форум, общегрупповая дискуссия, выступление экспертов, смена проблем у групп.

Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, то есть то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, уже заранее известен. Целью является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения учащихся, новому знанию.

Управление носит двойкий характер. Во-первых, для проведения дискуссии педагог создает и поддерживает определенный уровень взаимоотношений обучающихся (доброжелательность и откровенность), то есть управление дискуссией со стороны педагога носит коммуникативный характер. Во-вторых, педагог управляет процессом поиска истины. Общепринято, что учебная дискуссия допустима «при условии, если преподаватель сумеет обеспечить правильность выводов».

В дискуссии выделяют три этапа: подготовительный, основной и подведение итогов и анализ.

Подготовительный этап. Для подготовки и проведения дискуссии учитель формирует временную группу (до пяти человек), задачами которой являются:

- выделение в теме проблемных вопросов;
- подбор материала, который должны освоить все учащиеся для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной;
- проверка готовности класса к обсуждению;
- определение круга докладчиков или экспертов (если это необходимо); проведение «мозговой атаки»; выработка правил; выявление и обсуждение разногласий или расхождений точек зрения.

Основной этап. Начинается дискуссия со вступления ведущего, которое не должно продолжаться более 5–10 минут. Во вступлении ведущий должен раскрыть основные моменты темы и наметить проблемы для обсуждения. Затем происходит разбивка участников на группы, обсуждение проблемы в группах, представление результатов перед всем классом, продолжение обсуждения и подведение итогов. В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому.

Общий итог в конце дискуссии – это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы. Важно заранее продумать форму подведения итогов, которая будет соответствовать ходу и содержанию дискуссии.

Деятельность учителя по формированию культуры диалогического взаимодействия опирается на следующую систему требований: коммуникативный контакт, учебное взаимодействие, групповое обсуждение и сотрудничество. Идеей внедрения технологии учебной дискуссии во внеклассную работу является соединение новых педагогических технологий с воспитательной деятельностью учителя, педагога, организатора.

Организационно дискуссия позволяет включить в работу всю группу учащихся и как воспитывающая форма имеет много достоинств:

- обсуждаются проблемы, волнующие детей, в привлекательной форме;
- класс делится на группы, отстаивающие или придерживающиеся различных точек зрения;
- ведущие (подростки, а не учитель) направляют обсуждение на предмет спора, напоминают о правилах ведения дискуссии и необходимости уважать друг друга;

- мнение взрослого не навязывается, они свободны в своём нравственном выборе, и даже если они его сделают в ходе диспута, дискуссия натолкнёт их на размышления, на поиск истины.

Функции учителя в процессе проведения учебной дискуссии:

1) формирование проблемы и темы дискуссии, определение значимости данной проблемы;

2) создание дружеской атмосферы;

3) знакомство с правилами ведения дискуссии;

4) формирование однозначного понимания проблемы у участников дискуссии;

5) вставка открытых вопросов, обсуждение которых мягко переходит в дискуссию;

6) регулирование дискуссии, её контроль и поддержание активности участников, включение всех участников в дискуссию;

7) фиксирование предложенных вариантов решения проблемы на плакате или доске с целью исключения повторений;

8) продуктивный анализ фиксированных идей.

3.2. Формы учебных дискуссий

«Круглый стол» – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, получить недостающую информацию, сформировать умение решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии [Аргунова, 2007]. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Основной целью проведения «круглого стола» является выработка у учащихся умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит

закрепление информации и самостоятельная работа с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Важными задачами при организации «круглого стола» являются:

- нахождение ответов на один-два проблемных вопроса по теме дискуссии;

- показ иллюстраций и других наглядных пособий при высказывании своего мнения;

- необходимость подготовки основных выступающих по проблемным вопросам.

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляют дискуссия и дебаты. Дискуссия (от лат. *discussio* – исследование, рассмотрение) – высказывание мнений по проблемному вопросу в форме спора, беседы и т.д. Смысл дискуссии состоит в презентации идей, мнений, которые могут быть противопоставлены, нахождении ответа на поставленный проблемный вопрос. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др. Дискуссия может быть организована в различных формах:

- методика «Вопрос – ответ». Данная организационная методика представляет собой собеседование. Главное отличие состоит в том, что для диалога применяется специальная форма его ведения;

- процедура «Обсуждение вполголоса». Представляет собой проведение сначала закрытой дискуссии в микрогруппах, а затем – общей дискуссии, в ходе которой решение проблемы докладывается старостой микрогруппы, а потом мнение обсуждается всеми участниками дискуссии;

- методика «Клиника». При использовании такой методики каждый из участников разрабатывает свой вариант решения проблемы. Предварительно он представляет на открытое обсуждение свой «диагноз» поставленной проблемной ситуации, затем это решение

оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «принимается – не принимается»;

- методика «Лабиринт». Этот вид дискуссии представляет собой последовательное обсуждение, своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником;

- методика «Эстафета». Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным;

- свободно плавающая дискуссия. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается за рамками занятия. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б. В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными.

«Круглый стол» может проводиться в форме дебатов. В его основе дебатов – обмен мнениями по предложенному обучающимся высказыванию. Участники дебатов приводят примеры, факты, аргументируют, логично доказывают, поясняют, дают информацию и т.д. Проведение дебатов не допускает оценок личности, эмоциональных проявлений. Обсуждается тема, а не отношение к ней отдельных участников. Основное отличие дебатов от дискуссий состоит в следующем: форма «круглого стола» посвящена однозначному ответу «да» или «нет» на поставленный вопрос. Причем одна группа является сторонниками положительного ответа, а другая – отрицательного ответа. Внутри каждой из групп могут образовываться две подгруппы, одна – подбирает аргументы, а вторая – разрабатывает контраргументы.

При проведении «круглого стола» в форме дебатов или дискуссии необходимо учитывать некоторые особенности:

а) нужно, чтобы стол был действительно круглым, то есть процесс коммуникации, общения происходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах) предполагает нахождение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии. Это в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого учащегося в обсуждение, повышает их мотивацию, способствует невербальным средствам общения, таким как мимика, жесты, эмоциональные проявления;

б) преподаватель тоже находится в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от учащихся, а они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди учащихся, обращения членов группы друг к другу становятся более частыми и менее скованными. Это также способствует формированию благоприятной обстановки для дискуссии и развития взаимопонимания между учителем и школьниками.

Учащимся могут быть предложены следующие темы для обсуждения: «ГИА: плюсы и минусы», «Деепричастие и причастие — особые формы глагола и самостоятельные части речи», «Тестирование на уроках русского языка: плюсы и минусы», «ТЬ и ти в неопределенных формах глагола является окончанием: за и против» и другие.

Эвристическая беседа. Беседа занимает особое место в системе методов обучения. В ее основе лежит диалогический способ изложения учебного материала. Создателем эвристической беседы считается Сократ, поэтому такую беседу часто называют сократической. Для обозначения эвристической беседы учеными используются разные термины: «сократический диалог», «эвристический диалог», «развивающая беседа». Эвристическая беседа – это вопросно-ответная

форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний подходить к новым понятиям и выводам.

Эвристический метод предусматривает использование преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам. В эвристическом обучении ученик изначально создает знания в исследуемой области. Для этого ему предлагается реальный объект, а знания о нем он добывает уже в процессе образовательной деятельности. Ученик создает продукт своей мыслительной деятельности. Это может быть гипотеза, сочинение и т. п. Затем продукт деятельности вместе с учителем обсуждается и сопоставляется с реальным аналогом. В результате ученик переосмысливает и достраивает свой материал в случае необходимости. Данный процесс невозможен без беседы учителя с учеником. Приращение учеником соответствующих знаний, чувств, способностей, опыта происходит в процессе совместной деятельности, в образовательной среде, в которой с помощью метода эвристических вопросов организуется процесс продуктивного творческого мышления.

Эвристическая беседа обладает рядом преимуществ по сравнению с другими методами:

1) обучает способам решения проблем: руководство познавательной деятельностью учащихся осуществляется через раскрытие пути поиска или доказательство его истинности; показ образца путей поиска и стимулирование самого поиска; формирование у учащихся умения строить систему доказательств;

2) формирует познавательную самостоятельность, диалектическое мышление учеников.

Приведем пример эвристической беседы в рамках темы «Правописание НЕ с причастием».

Учитель демонстрирует слитное и раздельное написания частицы не с полным причастием в словосочетаниях *незамеченная ошибка* и *не замеченная учеником ошибка* и т.п.

Учитель: Какую орфографическую проблему мы решаем, когда записываем эти словосочетания?

Ученики: Как правильно написать – слитно или раздельно?

Учитель: Сравним эти конструкции. Что у них общего?

Ученики: В обоих случаях определяемым является слово «ошибка»: ошибка (какая?) незамеченная и ошибка (какая?) не замеченная учеником.

Учитель: А чем отличаются эти словосочетания?

Ученики: Во втором случае у причастия «замеченная» имеется зависимое слово – не замеченная (кем?) учеником.

Учитель: От какого же условия зависит выбор написания?

Ученики: От того, есть ли у причастия зависимое слово.

Учитель: Сделайте вывод о правописании не с причастием в первом и во втором случаях.

Ученики: В первом случае не с причастием пишется слитно, так как оно не имеет зависимого слова, а во втором – раздельно, так как у причастия есть зависимое слово «учеником».

Учитель не формулирует альтернативные вопросы, которые требуют однозначных ответов («да» или «нет»), не подталкивает учащихся к угадыванию ответов, а подводит к решению поставленной проблемы, опираясь на имеющиеся знания и практический опыт учеников и способствуя открытию ими новых знаний. Успех эвристической беседы во многом зависит от правильности постановки вопросов. При объяснении с использованием метода эвристической беседы учитель путем грамотно сформулированных вопросов руководит мышлением учащихся, побуждает их к познавательной активности, что способствует лучшему усвоению материала.

Заседание экспертной группы. Этот тип дискуссии называют еще «панельная дискуссия». Может реализовываться в двух вариантах.

Первый вариант. Обычно 4–6 участников, с заранее назначенным председателем, обсуждают намеченную проблему, а затем излагают свои позиции всему классу. В процессе дискуссии остальной класс является молчаливым участником, не имея права вступить в обсуждение. Эта форма напоминает телевизионные ток-шоу и эффективна только в случае выбора актуальной для всех темы.

Второй вариант. Класс разбивается на микрогруппы на подготовительном этапе, каждая микрогруппа самостоятельно обсуждает поставленную проблему и выбирает эксперта, который будет представлять мнение группы. На основном этапе обсуждение происходит между экспертами – представителями групп. Группы не имеют права вмешиваться в обсуждение, но могут в случае необходимости взять тайм-аут и отозвать эксперта для консультаций.

Форум – обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа обменивается мнениями с аудиторией (классом).

Симпозиум – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории (класса).

Дебаты – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее зафиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), а также опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в английском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоста-

вляется для вопросов и комментариев участникам поочередно от каждой стороны.

Судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Техника «Аквариум» – эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами и разногласиями. Процедура техника «Аквариум» выглядит следующим образом:

- постановка проблемы, ее представление аудитории исходит от педагога;
- педагог делит воспитанников на группы, обычно они располагаются по кругу;
- педагог либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет озвучивать позицию группы всей аудитории;
- группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения;
- педагог просит представителей групп собраться в центре комнаты, чтобы высказать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками;
- педагог может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.

«Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения. После обсуждения проводится его критический разбор всеми обучающимися.

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения и ее аргументации. Включенность всех обучающихся достигается участием

каждого в начальном обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. Вместе с тем то, что в поле внимания всей аудитории находятся 5–6 говорящих, позволяет сосредоточить восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки группы заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность обучающимся почувствовать тонкости поведения центральных участников — представителей групп.

Последующее обсуждение позволяет выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. Техника «Аквариум» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе и совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне. Разумеется, педагог волен решить, насколько уместно воспользоваться этой возможностью в том или ином случае.

Дискуссия с выдвижением проектов была развита в преподавании естественнонаучных дисциплин в духе проблемного обучения, направленного на развитие у детей видения проблемы, опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако здесь педагог уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредотачиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты.

Постановка проблемы обычно исходит от педагога. Вначале обучающиеся работают индивидуально, каждый записывает приходящие в голову идеи. После того как обучающиеся записали свои идеи, педагог делит сообщество на небольшие группы (по 4–5 человек) и дает им задание просмотреть все записи, выбрать 1–2 наиболее продуктивные идеи и развить их. Каждой группе надлежит выделить пред-

ставителя, который изложит предлагаемые соображения всему классу. Обучающиеся в течение 10–15 мин обсуждают идеи в группах, специально проговаривая подходы к их воплощению. Педагог наблюдает за работой, и после ее окончания просит всех перейти к общему обсуждению. В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать емкий, лаконичный и выразительный способ изложения. После выступления представителей всех групп педагог просит сообщество детей продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Продумывание может быть коллективным и проходить в форме общей дискуссии в течение заранее оговоренного времени (обычно около 10–15 мин). На этом работа над данной проблемой может закончиться. Однако после того, как обучающиеся остановились на тех идеях, воплощение которых кажется им наиболее плодотворным, возможен переход к следующему этапу. Педагог просит детей разделить на группы и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены на последующих занятиях в кружке или объединении, а также за пределами учреждения.

Данный способ организации занятия ориентирован прежде всего на выдвижение творческих идей и их последующую разработку. Важная организационная черта – последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идей), работы в малых группах и, наконец, общего обсуждения. В результате идеи, высказываемые каждым воспитанником, напрямую или в преобразованном виде, включаются сначала в обсуждение в малой группе, а затем и общей дискуссии. Более замкнутые, стеснительные дети, которые не могут провести развернутый анализ проблемы и наметить весь путь ее решения и у которых могут возникнуть затруднения в привлечении нужных сведений, не будут отключаться от хода обсуждения. Таким

образом, данный подход сочетает в себе проблемную содержательную направленность и заботу о включенности каждого воспитанника в происходящее.

Метод мозгового штурма. Одним из способов поиска новых идей. Он представляет собой способ решения проблемы или задачи на базе стимулирования творческой активности. В ходе проведения мозгового штурма участники высказывают большое количество вариантов решения, а затем из высказанных идей отбираются наиболее перспективные, удачные, практичные. Его применение способно значительно повысить активность всех школьников, так как в работу включаются все ребята. В ходе работы дети получают возможность продемонстрировать свои знания и задуматься о возможных вариантах решения задачи. При этом они учатся коротко и максимально четко выражать свои мысли, анализировать их. Метод мозговой атаки предполагает объединение усилий нескольких людей и возможность развивать идеи друг друга.

Мозговой штурм является одним из методов критического мышления, направленного на активацию умственной деятельности и творческой активности учащихся. При его применении реализуются деятельностный и личностно ориентированный подходы.

Подготовка к проведению мозгового штурма. Для начала нужно определиться с темой и целью урока, конкретизировать учебную задачу. Затем запланировать общий план занятия, время, отводимое на каждый из этапов. Важно подобрать ряд вопросов для разминки, и разработать критерии оценки и выбора «лучшего» предложения.

Правила и этапы проведения мозгового штурма на уроке. При одном из вариантов организации работы на уроке, класс разделяется на две группы. Одни ребята выдвигают идеи и предположения – создают банк идей. Вторые – занимаются анализом. Соответственно, группы работают по очереди. Возможна и другая форма организации мозгового

штурма, когда все ребята участвуют в процессе одновременно, выступая сначала в роли генераторов идей, потом – критиков.

Этапы проведения мозговой атаки на уроке [Панина, 2006].
Создание банка идей. Примерное время проведения 10–15 минут. На этом этапе происходит наработка возможных решений. Чем их больше, тем лучше. Важно, чтобы учащиеся не боялись высказывать свои мысли, даже если они кажутся невероятными, фантастичными. Критика и комментирование не допускаются. Все предложения фиксируются учителем на доске. Дети должны знать, что каждый из них может и должен внести свой вклад в создание банка идей.

Анализ идей. Он занимает основное время урока. Происходит коллективное обсуждение, анализ и критика всех предложений. Желательно в каждой идее найти что-то положительное, значимое, и рассмотреть возможность ее применения в иных условиях. Возможно, для этого нужно будет ее немного подкорректировать, усовершенствовать.

Обработка результатов. Данный этап можно провести на отдельном уроке. Из всех предложенных и рассмотренных идей выбирается самая интересная и практичная.

Для применения мозгового штурма необходимо подбирать темы и задачи, которые интересны детям и способны развивать их исследовательский потенциал. Для этого важно, чтобы проблема имела большое количество возможных решений. Таким образом, появляются новые подходы к изучению темы.

Специалисты отмечают, что при работе с детьми, особенно младшими школьниками, они могут дружно повторять одну и ту же мысль, перефразируя ее по-своему. Необходимо направить их в нужное русло, попросить предложить что-то свое [Жукова, 2016].

В случае если учащиеся не проявляют активности, можно обратиться к кому-то из них лично. Желательно для этой цели выбрать наиболее активного ребенка.

Причинами неудачи применения метода мозгового штурма на уроке может быть либо то, что тема детям не интересна, либо то, что они боятся проявлять активность.

Использование метода мозгового штурма имеет ряд преимуществ. Он способствует развитию творческого и аналитического мышления, коммуникативных навыков, фантазии и воображения. Дети учатся не только высказывать свои мысли, формулируя их четко и ясно, но и слушать своих одноклассников, не перебивая их и стараясь максимально вникнуть в смысл их идеи. Школьники приобретают навыки позитивной, адекватной критики – учатся высказывать свое мнение и принимать мнение других. Еще одним достоинством данного метода является отсутствие необходимости предварительной подготовки коллектива.

К недостаткам метода можно отнести невозможность его применения для сложных дискуссионных вопросов. Процессом достаточно трудно управлять и практически неосуществимо направить его к нужному решению. К тому же он не имеет критериев для оценки высказываний и иногда возникают трудности при выборе наиболее перспективного, интересного предложения.

3.3. Обучение дискуссионной речи на уроках русского языка

Обучение дискуссионной речи – одна из главных частей уроков развития речи учащихся. Действительность требует от учащихся нового, гибкого и многостороннего, новых коммуникативно-речевых умений, а именно: умения вести дискуссию, диспут, полемику, ставить вопросы (волнующие, актуальные) остро и подходить к их решению диалектически.

Общий уровень владения дискуссионной речью у выпускников школы недостаточно высок. Объяснение этому мы видим в сложности самого явления; в недостаточной разработанности лингвистического и

методического аспектов дискуссионной речи; в неполноте представленных в учебниках по русскому языку сведений и упражнений по дискуссионной речи.

Основные свойства дискуссионной речи обусловлены ее целями (найти истину, убедить, переубедить) и спецификой употребления (публичный спор). Цели ее обуславливают необходимость доказательности, демократичности и эмоциональности.

Для обучения дискуссионному рассуждению учитель должен уметь [Дидкова,2020]:

- вычленять объем и содержание определяемого понятия, то есть предмет рассуждений;
- определять диалектически противоположные его свойства, возможные варианты отношений к нему для постановки дискуссионного вопроса и конкретизации объекта обсуждений;
- формулировать тезисы – возможные ответы на поставленный дискуссионный вопрос;
- строить монолог-вступление, монолог-утверждение, монолог-заключение;
- подбирать системы аргументов для доказательства выдвинутых тезисов;
- сопоставлять системы доказательств с целью выявления степени доказанности каждого из них;
- делать выводы по проведенной дискуссии.

Кроме того, учитель должен еще владеть способами управления полилогом, то есть вовремя «включать» в дискуссию дополнительных коммуникаторов, разные виды монологических высказываний, реагировать на реплики, видеть и принимать во внимание реакцию слушателей, чтобы привести спор к логически правильному выводу.

Обучение дискуссионной речи должно охватывать все годы обучения в школе. Возможная программа работы дана в табл. 1.

Таблица 1

Этап формирования умений	Понятийная основа	Изучаемый материал, параллельно с которым вводятся сведения
I этап (5–7 кл.)	Понятие о споре. Спор и ссора. Правила вежливости	Прямая речь Диалог
II этап (8–9 кл.)	Монолог-вступление, монолог-утверждение, монолог-опровержение, монолог-заключение. Понятие о дискуссии, диспуте, полемике. Дискуссионное рассуждение. Тезисы дискуссионного рассуждения. Сравнение систем доказательств. Вывод	Повторение за 7 класс. Составное именное сказуемое. Сложноподчиненное предложение

Система заданий на усвоение знаний и отработку умений дискуссионной речи должна включать анализ текстов рассуждений и их частей, а также самостоятельное создание элементов дискуссионного рассуждения: формулировку проблемного вопроса, тезисов; сочинение монолог-вступлений (-убеждений, -опровержений, -заключений). После этого можно переходить к созданию полных рассуждений дискуссионного типа: переводу диалога и полилога в монолог, объединению нескольких элементарных рассуждений в одно дискуссионное и др.

Упражнения аналитического и систематического планов должны сочетаться и идти параллельно при организации каждого этапа обучения.

Этап I

Упражнение 1. Может ли предложение быть одновременно вопросительным и восклицательным?

Прочитайте высказывания двух учащихся. Первый утверждает, что предложение не может быть одновременно вопросительным и восклицательным. Второй доказывает, что предложение может быть одновременно и восклицательным, и вопросительным. Каждый приводит свои аргументы и примеры. Определите, кто из них, по-вашему, прав.

Соедините два текста в один, чтобы размышления привели к правильному выводу.

Упражнение 2. Прочитайте текст, в котором передается спор между героями Э. Успенского дядей Федором и котом Матроскиным. О чем они спорят? Как Шарик предложил решить данный вопрос? Сколько точек зрения было высказано? Какие доказательства приводились?

Упражнение 3. Прочитайте текст. Оцените спор ребят.

– Давай поспорим!

– Ваня. Давай поспорим!

– Гена. О чем же мы будем спорить?

– Ваня. А хоть о чем. Хоть об этой розе. Я буду говорить, что она красивая, а ты – что некрасивая. Я буду свое доказывать, а ты свое. И получится спор.

– Гена. Эта роза некрасивая. Ну а дальше что?

– Ваня. А дальше доказывай. Какие у нее лепестки, скажи. Про стебли скажи... про цвет... Все плохое... А я это же самое – только, наоборот, все хорошее скажу. Кто лучше будет доказывать, тот и победил.

– Гена. Ладно, давай!

Попробуйте поспорить, ребята! О чем бы вы стали спорить?

Упражнение 4. Обсудите с соседом по парте вопрос, нужны ли правила орфографии. Начните свой разговор словами:

– Я считаю, что правила орфографии не нужны, потому что ...

Или

– Я считаю, что слова надо писать правильно, потому что...

Этап II

Упражнение 1. Определите место и роль высказываний в споре: вступление, утверждение, опровержение (отрицание), заключение.

Выскажите свое мнение по этому вопросу. Сформулируйте заключение.

Упражнение 2. Прочитайте заметку о том, что необходимо для того, чтобы добиться чего-нибудь в жизни. Трудолюбие? Или достаточно одних способностей? Определите предмет спора. Озаглавьте текст. Составьте вступление и заключение.

Упражнение 3. Сравните рассуждения о роли человека в жизни природы. Человек – это друг природы или ее враг? Определите, в каких рассуждениях один тезис, в каких несколько. Как построить дискуссионное рассуждение, то есть содержащее противоположные тезисы?

Упражнение 4. Прочитайте приведенные ниже слова и противоположные характеристики к ним и выберите такие, которые могут вызвать дискуссию. Поставьте дискуссионный (спорный) вопрос, то есть позволяющий дать противоположные ответы. Составьте все возможные варианты ответов, то есть тезисы дискуссионного рассуждения.

Цветок: красивый – некрасивый, украшение, предмет роскоши – необходимость.

Дружба: настоящая – ненастоящая; мужская – немужская; взаимовыгодная – выгодная для одного – бескорыстная; равноправная – подчинение одного другому.

Учеба: принудительная – удовольствие; печальная необходимость – естественная потребность.

Упражнение 5. Прочитайте монолог-утверждение и монолог-опровержение о том, что такое свободное время и как человек должен им распоряжаться. Найдите в каждом из них тезисы, систему аргументов. Чем отличается монолог-утверждение от монолог-опровержения? Составьте монолог-вступление.

Упражнение 6. Прочитайте приведенные противоположные мнения. Придумайте ситуацию, в которой они могли бы быть высказаны. Составьте вступление к диспуту, подберите аргументы для подтвер-

ждения каждого тезиса, аргументы для опровержения каждого тезиса. Сделайте заключение.

Чтение – это пустое времяпрепровождение.

Чтение – это важное, нужное дело.

Создание системы обучения дискуссии и дискуссионной речи на уроках русского языка во многом будет способствовать решению задач социального плана – повышению речевой культуры человека.

Примеры дискуссионных тем для обсуждения на уроках русского языка:

1. Для того чтобы стать грамотным человеком, не обязательно изучать фонетику (морфемику, морфологию, синтаксис).

2. Русская орфография: хорошая или плохая?

3. Современное состояние русского языка характеризуется «загрязнением языковой среды».

4. Необходимо «выбросить» из русского языка все заимствованные в последнее десятилетие слова.

5. Невозможно считать себя русским человеком без знания истории русского языка.

6. Вполне допустимо употребление жаргонной и нецензурной лексики на страницах художественных произведений.

7. Мягкий знак на конце слов после шипящих согласных вовсе не нужен.

8. Не нужно выделять местоимение (числительное) как часть речи.

9. Такая часть речи, как «категория состояния», в русском языке не существует.

4. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

4.1. Психолого-педагогические аспекты организации игровой деятельности

Игра социализирует, развивает и оздоравливает личность. Реальная игровая деятельность сама по себе дает множество возможностей для решения целого ряда педагогических, социально-психологических и воспитательных задач, а также может быть направлена на решение социальных проблем подростков и молодежи, поскольку в игре отрабатываются новые важные социальные черты личности, которые по ряду причин либо были утрачены, либо не сформировались. В структуру игры как деятельности входит [Панфилова, 2006]:

- целеполагание;
- планирование;
- реализация цели;
- анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, то есть замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание)
- область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Целевые ориентации игры – дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие.

К дидактическим целям относятся: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение знаний, умений, навыков в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков, а также трудовых.

К воспитывающим – воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

К развивающим – развитие внимания, памяти, речи, мышления; формирование умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии; развитие воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации к учебной деятельности.

К социализирующим целям относятся приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Диагностические цели игры предполагают определение уровня усвоения учащимися знаний по конкретной учебной теме, воспитанности отдельных учащихся, характера взаимоотношений в группе.

Основной отличительной чертой игры может служить ее двуплановость, которая, с одной стороны, определяется тем, что мир, в котором происходят действия игры, и реален, и нереален, а с другой – тем, что в игре присутствуют и ограничения в виде правил, и свобода в выборе поведения в рамках такой деятельности. Такая свобода обусловлена неопределенностью, непредсказуемостью игры и отсутствием готовых алгоритмов, что позволяет проявлять инициативу и интерпретировать роли игроков. Свобода проявляется в добровольности участия в игре и обеспечивает раскрытие потенциала игроков (физического и духовного), а также выборе деятельности в процессе игры. Правила,

которые сопровождают сюжет игры, обязательны для исполнения всеми игроками и могут быть как прямыми (установленными логикой игры), так и косвенными (поддерживающими взаимодействие игроков). Реальность мира игры проявляется в реальных действиях игроков и их связях с внешней средой в режиме реального времени. А вымышленный мир игры характеризуется условностью самой игры и ролей, которые берут на себя игроки. Игра обособлена во времени и пространстве.

Важной характеристикой игры можно обозначить творчество как вид человеческой деятельности, который проявляется в креативности и творческом характере взаимодействия человека с внешней средой, а также в символичности такой деятельности. Символичность позволяет свести к минимуму риски принимаемых решений (что раскрепощает сознание в части ответственности и снятия ограничений в деятельности), позволяет экспериментировать и исследовать всевозможные альтернативы, а значит, совершать ошибки, видеть и признавать их, и искать новые подходы, не опасаясь быть неэффективным. Творческий характер игры позволяет выйти за рамки, установленные в реальной жизни, импровизировать и модифицировать ментальные модели игроков, меняя в том числе и правила игры там, где это необходимо в поиске креативных решений, опираясь на переживание противоположных чувств (как сочетание осмысленности и амбивалентности).

Особенность игры заключается в чувствительности, которая окрашена эмоциональностью и удовольствием от такой деятельности. Эмоциональность и удовольствие, возникающие у участников, связаны с некоторой таинственностью событий в игре, предвкушением радости побед и переживанием горечи поражений, а также с эмоциональным накалом группового взаимодействия и напряженностью в состязании личностей. Удовольствие игроки получают и от процесса самореализации в игре, и от полученного результата, и от отдыха (от смены вида деятельности).

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. Выделяют четыре главные черты, присущие большинству игр:

– свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

– творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

– эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

– наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Психолого-педагогические механизмы игры можно раскрыть, используя образ айсберга, в котором выделяют так называемые «пласты»:

функциональный – внешний пласт игрового взаимодействия, «верхушка айсберга игры», видимая всеми, в том числе участниками: кто и как играет, насколько увлечены ведущий и участники игрой и т. д. Данный пласт находится в прямой зависимости от задач, которые ставит игротехник или организатор игр;

физиологический – игровое взаимодействие оказывает влияние на регуляцию физиологических процессов организма: реализацию потребности в двигательной активности, формирование тормозящей функции головного мозга, развитие координации движений, насыщение организма кислородом и т. п.;

психологический – на этом уровне важно видеть (целевая диагностика) влияние игры на психику человека: развитие памяти, внимания,

мышления, воображения, регуляция эмоционального состояния, приобретение коммуникативных навыков и т.д.;

педагогический – создающий, формирующий уровень, корректирующий выработку чувства «мы», сопричастность коллективу, сопереживание, толерантность, флексибельность;

личностный (латентный) – самый невидимый слой игрового взаимодействия. Он направлен на отсроченный результат, приводящий к личностному развитию участника игры, и проявляется значительно позднее окончания игрового взаимодействия.

Роль, являясь одним из важнейших признаков игры, при любом содержании и сюжете игры, несет данные конкретной персоны, жизненную позицию личности ребенка. Дети в играх, занимая (принимая) игровые роли, выступают:

- как самостоятельные авторы роли, способные ее творчески богато развить, дофантазировать применительно к имеющемуся опыту знаний и впечатлений;

- лидеры, которые в любой (главной, второстепенной, эпизодической) роли выходят в игре на первый план;

- инициаторы и организаторы, способные воодушевить на игровые действия других, предложить новую идею, распределить иные роли, провести любые выборы, раздать атрибутику игры;

- версификаторы, активные исполнители, могущие подавать предложения (версии) и хорошо исполнять правила игры;

- ведомые (их еще называют «дублерами»), могущие повторять, подражать, слепо идти за лидером;

- бунтари, обычно конфликтный ребенок постоянно с чем-то или с кем-то несогласный из «духа противоречия» или особых претензий;

- наблюдатели, ребенок, который довольствуется ролью «запасного», зрителя, пассивного лица, участвующего в игре косвенно.

4.2. Дидактическая игра: сущность и содержание

Дидактические игры – разновидность игр с правилами, специально создаваемыми педагогикой (в том числе и народной) в целях обучения, воспитания и развития личности [Панфилова, 2006]. Педагогическая (дидактическая) игра – это такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию учащихся; воссоздается или моделируется опыт человеческой деятельности и общения [Селевко,1998]. Дидактические игры следует отличать от собственно детских игр (табл. 2).

Таблица 2

Отличия детской и дидактической игры

Детская игра	Дидактическая игра
1) отсутствие принуждения, руководства со стороны взрослых	1) предлагается и организуется учителем
2) возникает спонтанно	2) заранее планируется учителем
3) цель игры – сама деятельность и получение удовольствия от нее	3) цель игры – учебная (усвоение знаний, умений и т. д.)
4) результат заранее не предполагается, игра заканчивается, когда наскучит детям	4) результат прогнозируется заранее, игра заканчивается, когда результат достигнут
5) неограниченность во времени	5) для игры на уроке отводится определенное время
6) игра, как правило, не подчиняется четко фиксированным правилам	6) обязательное соблюдение правил, составленных заранее
7) игровая деятельность – основная, другие виды (познание, общение) являются сопутствующими	7) учебно-познавательная деятельность доминирует во взаимосвязи с игровой
8) неограниченность средств игры, дети используют в игре все	8) средства игры продумываются и готовятся заранее

Структура всех дидактических игр в самом общем виде одинакова, это то, что объединяет их в первую очередь, независимо от вида, будь

то КВН или «Поле чудес», разгадывание кроссвордов или «Морской бой». Структуру дидактической игры составляют следующие компоненты [Панфилова, 2017]:

- педагогические и игровые цели;
- содержание;
- сюжет (сценарий);
- правила;
- средства;
- игровые действия;
- оценка;
- результат.

Цели игры. Целевой компонент представляет собой подсистему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных целей педагога и учащихся, учебных и игровых целей. Достижение условных (игровых) целей с помощью условных (игровых) действий должно стать для каждого участника лишь средством достижения реальных личностных целей – целей обучения и воспитания.

В дидактической игре сложным образом переплетаются различные виды мотивации: результативная и процессуальная, коллективная и индивидуальная, мотивация достижения и познавательная мотивация. В зависимости от того, какого рода мотивы выходят на первый план, будет формироваться и соответствующий тип личности. Ориентация учащихся только на результат, а не на процесс учебной работы может приводить к формированию конкурентных наклонностей личности, к стремлению любыми средствами добиться первенства. Поэтому необходимо создание такой мотивационной основы игры, в которой познавательные мотивы играли бы доминирующую роль.

В систему целей игры входят и личные цели игроков. В дидактической игре школьник не ставит перед собой задачу учебную (узнать, научиться и т. д.). Для него цель, осознанная или неосознанная,

закljučается в самой игре (игра ради игры). Прямым ее продуктом является, прежде всего, удовольствие от деятельности, а достижение цели лишь венчает получаемое удовольствие. Данная особенность игры обеспечивает ощущение легкости. Рассматривая целевые ориентации дидактической игры, необходимо учитывать факторы, влияющие на выбор конкретного игрового метода обучения:

- социальные цели образования и воспитания;
- характер и особенности учебного предмета;
- педагогические цели и задачи урока;
- особенности содержания учебного материала урока;
- уровень общего развития учащихся и их готовность к усвоению этого материала (к деятельности с этим материалом);
- состоянием материальной базы и учебного оборудования;
- степень профессионального мастерства самого учителя.

Руководство дидактической игрой должно включать в себя два направления:

1) заботу о том, чтобы дети в процессе игры получали максимум радости, наслаждения, удовольствия, т. е. не подходить к игре только сугубо прагматически (что ребенок узнал, закрепил, чему научился), но и всячески поддерживать эмоциональное отношение учащихся к игровой деятельности;

2) заботу о том, чтобы игра содержала в себе необходимый запас «пищи» для обучения и самообразования и, таким образом, становилась своеобразным каналом интериоризации учебного материала в соответствии с учебной задачей, поставленной перед школьником. Взаимодействие указанных направлений обеспечивает своеобразную подмену мотивов: школьники начинают действовать из желания играть, получить удовольствие, результатом же оказывается усвоенный учебный материал, способ решения задачи, то есть, дидактическая игра действительно выступает как средство получения иного продукта.

Содержание дидактической игры. Содержание дидактической игры – это знания, умения, отношения, взгляды, убеждения.

Сюжет (сценарий) игры представляет собой развернутое изложение содержания, т.е. описание последовательности действий игроков, предполагаемых результатов. Сюжет игры может быть представлен в вербальной или (и) графической форме (в виде схемы, алгоритма). Например, сценарий предметного КВНа предполагает самопрезентацию команд, индивидуальные и групповые задания, домашние заготовки и экспромт, выступления жюри. Подробное описание всей канвы игры и является ее сценарием или сюжетом. Сюжет может содержать описание проблемы, которая вызовет столкновение точек зрения самих игроков или персонажей, представляемых ими.

Правила игры – это те положения, в которых отражается сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Основные требования к правилам сводятся к следующим положениям: – правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателя (ведущего), системы оценивания; – правил не должно быть слишком много, не более 5-10, они должны быть представлены аудитории наглядно (плакаты, технические средства); – правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями.

Средства игры – это материальные и идеальные объекты, которыми пользуются учитель и учащиеся в процессе игры. К ним относятся сопутствующие игре объекты материальной и духовной культуры, игровые аксессуары (костюмы, атрибуты), игровая символика (эмблемы, значки), игровые виды награждения (медали, грамоты, лавровый венок), ритуалы и церемонии. Педагогу надо помнить о том, что набор средств должен быть предельно минимален, поскольку их

единственное назначение – это инициировать воображение участников игры.

Игровые действия. Особенность игрового действия заключается в том, что школьник, стремящийся к результату, заявленному сюжетом игры, сам ставит промежуточные цели, обозначающие шаги в продвижении к конечному результату, сам решает, какие действия являются оптимальными и сам осуществляет контроль за процедурой выполнения, определяя каждый раз, насколько близко он продвинулся к результату. В зависимости от результатов этого самоконтроля он выстраивает свои дальнейшие действия, становится полноправным субъектом учебного процесса.

Привлекательной стороной дидактической игры является возможность действий, связанных с риском, угрозой неуспеха. Например, в игре «Что? Где? Когда?» можно дать ответ без предварительного обсуждения и сэкономить время, но рискуя при этом дать неверный ответ.

Оценка. В дидактической игре должно быть четко определено, во-первых, что будет оцениваться, во-вторых, как. Оцениваться должны только те знания, те действия и только тот уровень их усвоения, которые были заявлены педагогическими целями игры.

Результат игры – это определенные итоги, конкретные достижения игровых действий при выполнении учебной задачи, (новые знания, умения, оценочные отношения). Надо учесть, что даже если школьник не смог в полном объеме освоить новые знания и способы учебной деятельности, то результат дидактической игры все же можно считать положительным, так как ученик целенаправленно стремился к победе, целесообразно выстраивал свои игровые действия, преодолевал свои «барьеры». Педагогу необходимо акцентировать внимание игроков на результатах игры, отмечая успехи в выполнении каких-либо действий даже тех, кто проиграл.

Все компоненты дидактической игры образуют единое целое, обеспечивая игровую суть учебного процесса. Ее структура является основанием при рассмотрении разнообразных видов дидактической игры (ролевой и деловой). К дидактическим играм относят: игры на внимание, развитие чувства времени, тренировку наблюдательности, на быстроту реакции, развитие творческих способностей.

4.3. Игровые задания на уроках русского языка

Игра-считалочка «Слово *пол-* и слово *полу-*»

Цель этой игры – закрепить навык дефисного и слитного написания корней *пол-* и *полу-*.

Читаем хором со слайда. Если выделенное слово следует писать через дефис – встаем; слитно – сидим.

Жила веселая семья: три забияки-воробья.

На тротуаре всей семьей они ведут смертельный бой:

У воробья-соседа отбили (*пол*)обеда,

А у синицы-крошки украли (*пол*)лепешки,

У строгой утки-мамы стащили (*пол*)банана, (*пол*)яблока,
(*пол*)груши,

У мышки – (*пол*)ватрушки

Отбили – и взлетели подсчитывать потери.

Отец чирикает: «Добро! Мы, воробьи, упрямы –

У сына выдрали перо и (*пол*)хвоста у мамы.

Взгляните: на кого же они теперь похожи!».

Смеялось долго (*пол*)Москвы, как «похудели» их хвосты.

Игра «Грамматическое лото»

Цель: с помощью этой игры можно отлично отработать, к примеру, навык слитного, дефисного и отдельного написания наречий, а можно поработать и со словарными словами.

Для ее проведения следует приготовить карточки из плотного картона (играть будем часто, сначала на уроке, а потом можно и на переменках без учителя) размером 15х30 вот такого типа (табл. 3).

Таблица 3

еле(еле)	(за)границу	(в)плотную	чуть(чуть)
(до)гла	(на)изусть	(по)турецкикак	(никак)
(с)боку(на)бок	(на)лету	точь(в)точь	где(либо)

Одновременно с этим готовятся фишки с правильными ответами:

Еле-еле За границу Вплотную Чуть-чуть

Внимание: количество карточек должно быть равно количеству игроков, а количество фишек – количеству слов. Ведущий вынимает фишки из коробки и называет слово. Тот игрок, у которого на карточке это слово, должен сказать, как оно пишется. За верный ответ – фишка.

Игра «Угадай слово»

Эта игра очень хорошо отработывает навык морфемного разбора слов. «Изюминка» в том, что задание учитель готовит только на начальном этапе, а потом это с успехом будут делать сами дети. Им доставит массу удовольствий возможность озадачить соседей по парте, будьте уверены. И еще одно замечание: на первом этапе задание должно читаться с доски, а на последующих уроках воспринимается на слух. Итак, к нам на урок пришел Антоша Незнайкин. Его первый вопрос:

«Какое слово я загадал?

- В нем такое же окончание, как в слове *конь*;
- в нем такая же приставка, как в слове *зablудился*;
- в нем такие же суффиксы, как в слове *читала*;
- в нем такой же корень, как в слове *перебежчик*».

Считалочка «Частицы»

Обязательно поможет выучить все частицы на пятерку. Ведь это так просто! Нужно только... поиграть:

*Бы, ли, же,
Неужели, разве, не,
Ишь, лишь, бишь,
Пусть, да, вишь,
Даже, именно,
Как ни,
Вот, вон, раз
И просто ни.*

Все частицы
Повтори,
В центр круга
Выходи!

Советы мудрого Грамматика

Очень полезно запомнить несколько советов того, кто никогда не ошибается:

*Парашют, жюри, брошюра –
Интересные слова:
Буква **ю** в них подружилась
С буквой **ж** и буквой **ш**.*

Орфограмму «Гласный в корне»
Твердо все должны мы знать,
А для этого, запомни,
Слово надо проверять.
Например, *вода* и *воды*
И еще *родня* и *роды*.
Города проверим *город*,
Холода проверим *холод*.

Ну а если не проверить
Гласный в корне: *календарь*
Ветеран, герой, сиянье –
Загляни тогда в словарь!

Выучи стихотворение,
Повторяй его всегда:
Зорька – **о** под ударением –
Безударная – *заря*,
А еще полезно помнить
Безударный корень **-гор-**:
Догорает солнца лучик,
Разгорается костер.
Букву **а** пишите смело
Вы в ударном корне **-гар-**:
Гарью пахнет, а на пляже
Замечательный *загар!*
Игра-хоровод «Фразеологизмы»

Дети встают в круг, в центре – ведущий с мячом. Идут по кругу,
напевая: *Хороводы мы водили, фразеологизмы повторили...*

Ведущий:

Надо вспомнить нам сейчас
Оборот со словом *глаз*.

Хоровод останавливается. Ведущий бросает мяч поочередно
игрокам, а те как можно быстрее возвращают его, называя при этом
фразеологизмы со словом *глаз*: *глаз не сомкнул, с глазу на глаз* и т.п.
Замешкался – выходи из игры!

А хоровод идет в обратную сторону:

Хороводы мы водили, фразеологизмы повторили...

Ведущий:

Стойте! Следующий вопрос:

Оборот со словом *нос*.

Игра продолжается по этому же сценарию и с другими словами.

Ролевая игра «Магазин»

Цель этой игры: закрепить навык правильного употребления имен существительных в форме родительного падежа множественного числа. Заранее готовим «карточки-ценники» (табл. 4).

Таблица 4

Апельсины (5 кг)	Макароны (5 кг)	Яблоки (5 кг)
Мандарины (2 кг)	Лимоны (2 кг)	Бананы (2 кг)
Помидоры (3 кг)	Носки(2 пары)	Чулки (1 пара)
Блюдца (6 шт.)	Полотенца (6 шт.)	Простыни (3 шт.)

«Покупатель» должен попросить «продавца» продать ему товар в указанном на ценнике количестве, например: «Дайте мне, пожалуйста, пять килограммов макарон и три килограмма помидоров!». За это он получает жетон. Ценники следует периодически обновлять!

Игра «Вопросы обстоятельства запомнить нужно всем!»

Эту игру-считалочку лучше всего выполнять со скакалкой.

Где? Куда? Откуда? Когда?

Сколько? Как? Почему? И Зачем? –

Вопросы обстоятельства

Запомнить нужно всем!

Ее же удобно использовать для запоминания наречий, только следует заменить третью строку на «Вопросы для наречия...». А вот вариант для запоминания вопросительных и относительных местоимений:

Где? Куда? Откуда? Когда?

Сколько? Как? Почему? и Зачем?

Добавим: *Кто? И Что?*

Какой? Который? Чей?

Игра «Знаешь ли ты русские пословицы и поговорки?»

К ребятам в гости пришел Незнайка. Он, как всегда, все перепутал. На этот раз ему нужно помочь «восстановить» пословицы и поговорки.

На чужой сторонushке рад своей соседushке. (*На чужой сторонushке рад своей воронushке.*)

Ученье – свет, а неученье – позор. (*Ученье – свет, а неученье – тьма.*)

Сытый голодного не накормит. (*Сытый голодного не понимает.*)

Язык до Москвы доведет. (*Язык до Киева доведет.*)

У семи нянюшек дитя без игрушек. (*У семи нянюшек дитя без глазу.*)

Рука руку держит. (*Рука руку моет.*)

Следует не только дать верный вариант, но и разъяснить Незнайке смысл пословицы.

В пятом классе начинается знакомство учащихся со средствами художественной изобразительности. Чтобы лучше запомнить литературные тропы, можно прислушаться к советам наших друзей из книжек:

О метафоре:

Называя месяц *лампою*,

Называя голос *арфою*,

Мы совсем не ошибаемся,

А используем *метафору*.

Об эпитете:

Взор пылающий, томный рассвет,

Робкий ветер – здесь каждый увидит:

Применил ты, почти как поэт,

Троп, который зовется *эпитет*.

О сравнении:

Как, словно, будто, точно –

Мы сравниваем всех:

Вот месяц, как подковка,

Задача, как орех,

Как лента, вьется речка,

Шоссе, как серпантин,

Горячий, точно печка,

И мягкий, как ватин.

О метонимии:

Выпил чашечку, скушал тарелочку,

Вымыл с «Кометом» чешский хрусталь,

Вынул Пушкина, взял Достоевского –

И немного при этом устал.

Ты по смежности вместо имени

Называешь другие слова –

Просто это *была метонимия,*

Метонимия это была.

4.4. Проектирование и организация образовательного квеста

Образование нового поколения требует использования технологий деятельностного типа, поэтому сегодня актуальность использования квестов как интерактивной образовательной технологии является бесспорной. Понятие «квест» (транслит. англ. quest – поиски) обозначает игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет игры может быть predetermined или же давать множество исходов, выбор которых зависит от действий игрока.

Квест-технология носит интегрированный характер:

– алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей её решения, представления результата и рефлексии, что влияет на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности;

– образовательные «продукты», выполняемые индивидуально или в группе в результате завершения квеста, могут быть различными: от решения поставленной проблемы в виде ответа на вопрос до созданных мультимедийных презентаций, роликов, сайтов, буклетов и др.;

– интрига и сюжет, привнесённые в эту технологию являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая, в сущности, носит командный характер;

– использование специальных компьютерных программ, информационных возможностей сети Интернет, как в ходе выполнения, так и представления результата квеста, обмена мнениями характеризует эту технологию как информационно-коммуникационную [Дедюкина, 2014].

Таким образом, образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету.

Сущность квеста близка некоторым известным в педагогике играм, таким как выполнение заданий «по станциям», ориентирование на местности с препятствиями («Следопыты», «Казачьи разбойники», «Поиск клада» и др.). Образовательные квесты могут быть организованы в разных пространствах как школы, так и вне ее. Например, квесты в замкнутом помещении, в классе; квесты в музеях, внутри зданий, в парках; квесты на местности (городское ориентирование – «бегущий город»); квесты на местности с поиском тай-

ников и элементами ориентирования (в том числе GPS) и краеведения; смешанные варианты, в которых сочетается и перемещение участников, и поиск, и использование информационных технологий, и сюжет, и опережающее задание-легенда. Отличие квест-технологии от традиционных игр в педагогике заключается в заданиях проблемного характера и поиске информации в сети Интернет. Для веб-квестов характерно глубокое «погружение» в открытое информационное пространство (представление результата квеста в интернете на сайтах или в социальных сетях, использование специальных компьютерных программ). Это ещё раз подчёркивает, что обновление образовательных технологий детерминировано социокультурными особенностями современного общества. Проектирование образовательного квеста в логике системно-деятельностного подхода предполагает при определении его цели и задач, содержательного и инструментального наполнения ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта: предметные, метапредметные и личностные результаты, заданные ФГОС.

Следует подчеркнуть, что при разработке любого образовательного квеста ориентиром выступают личностные характеристики, обобщённо представленные в «портрете выпускника» определённой ступени обучения. Рассмотрим структуру образовательного квеста и требования к его разработке (табл. 5).

Таблица 5

Технологическая карта образовательного квеста

Элементы структуры	Требования к разработке квеста
Название	Должно быть кратким, привлекательным и оригинальным
Направленность квеста	Указывается учебный предмет или одно из направлений воспитательной деятельности как при-

	оритетное – патриотическое, экологическое, эстетическое или др. (моноквест) или группа учебных предметов и комплекс воспитательных направлений (междисциплинарный или комплексный квест).
Цель и задачи	Цель носит обобщённый характер, должна быть диагностичной. При определении цели и задач ориентиром выступают образовательные стандарты
Продолжительность	Образовательный квест может быть разработан на один урок, серию уроков, неделю, лагерную смену или другой временной промежуток (краткосрочный или длительный).
Возраст учащихся/ целевая группа	Учёт возрастных особенностей обучающихся (дошкольников, учащихся начальной, основной или старшей школы, молодёжи, взрослого населения) и их образовательных потребностей, включая специфику здоровья
Легенда	Легенда представляет собой вымышленную историю о событиях или личностях, предшествующую началу игры. При её разработке приветствуется творчество: преувеличение событий, изменение известных героев и т. п. Так, благодаря фантазии, в квесте можно оказаться в любом месте или создать планету.
Квест-герои	Авторы квеста предлагают список героев и их характеристики. Персонажи квеста могут быть как полностью вымышленными, так и реальными. Выбор ролей участников квеста прописывается правилами: жеребьёвка, деление по какому-либо признаку в зависимости от цели и содержания квеста.
Основное задание/ основная идея	Основное задание должно быть проблемного характера. При разработке основного задания

	можно учитывать типы заданий Дж.Э. Фэррени (см. далее).
Сюжет и продвижение по нему	Представляет ряд событий в игре (базовую схему), например последовательность этапов, станций, для прохождения которых разрабатываются правила продвижения, могут применяться бонусы или штрафы. Желательно включить в сюжет традиционные элементы: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку.
Задания/препятствия	Для продвижения по сюжету наряду с основным заданием разрабатываются дополнительные задания различного характера; желательно, чтобы среди них предлагались проблемные.
Навигаторы	Различные подсказки, метки, ориентиры, способствующие организации целенаправленного поиска, направленного на решение как основного, так и дополнительных заданий.
Ресурсы	Для выполнения квеста обучающимся могут быть предложены различные ресурсы: список литературы, включая интернет-источники, образовательные сайты; мультимедиа-презентации; ролики, в том числе социальные; электронные гаджеты; приборы и материалы и др.
Критерии оценивания деятельности обучающихся	Критерии разрабатываются учителем в зависимости от разновидности предлагаемых заданий и выполняемого образовательного «продукта». Так, для разработанных мультимедиа-презентаций, исследований и др., в литературе можно найти требования и заранее познакомить с ними обучающихся.
Итог квеста – образовательный «продукт» и рефлексия	Результат должен соотноситься с выполнением основного задания, например: решена проблема, разгадана загадка, сделано открытие и т. п. Образовательным «продуктом» может быть социальный

	<p>ролик, буклет, результаты исследования и т. д. Рефлексия организуется педагогом как в различных аспектах (когнитивном, эмоционально-ценностном, волевом и социальном), так и с использованием разнообразных приёмов (рефлексивный экран, самооценка работы, «смайлики» и др.). Выбор вариантов рефлексии зависит от целей и задач квеста</p>
--	---

Принципы классификации веб-квестов:

1. По длительности выполнения веб-квесты делятся на краткосрочные и долгосрочные. Учебная цель краткосрочных веб-квестов – приобретение знаний и их интеграция. Результатом краткосрочного веб-квеста будет большой объем информации, с которым предстоит справиться обучающемуся. Такой веб-квест рассчитан на период от одного до трех классных занятий. Учебная цель долгосрочного веб-квеста – расширение и уточнение знаний. Результатом долгосрочного веб-квеста будет глубокий анализ собранных знаний и их преобразование в некое новое понимание, представленное на суд читателей как в сетевом режиме, так и вне киберпространства. Продолжительность такого веб-квеста составляет от одной недели до целого месяца учебного времени.

Формы, которые могут принимать долгосрочные веб-квесты:

- база данных, в которой категории создаются самими учениками;
- микромир, представляющий физическое пространство, по которому могут передвигаться ученики;
- интерактивный рассказ или судебное дело, создаваемые самими учениками;
- документ, который описывает анализ противоречивой ситуации, выдвигает положение (мнение, теорию), которую ученикам необходимо одобрить или опровергнуть;

– выдуманное лицо, которое можно проинтервьюировать в прямом эфире. Вопросы и ответы придумываются учениками после изучения особенностей этой личности.

2. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты. Веб-квесты могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, а могут работать в связке с другими предметами. Как показывает практика, межпредметные веб-квесты интереснее, интенсивнее. В то же время при разработке таких квестов требуется больше времени, знаний, а также сотрудничество с другими педагогами.

3. По типу заданий, выполняемых обучающимися:

пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа;

планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий;

самопознание – любые аспекты исследования личности;

компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры;

творческое задание – творческая работа в определенном жанре: создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика;

аналитическая задача – поиск и систематизация информации;

детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов;

достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме;

оценка – обоснование определенной точки зрения;

журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов);

убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц;

научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн источников.

Выделяют следующие этапы работы над веб-квестом.

1. Подготовительная работа. На этом этапе педагог знакомит с темой, формулирует проблему. Темы подбираются так, чтобы при работе над ними обучающийся углубил свои знания по изучаемому предмету или приобрел новые знания. Темы должны быть интересны и полезны для обучающихся, чтобы ученик мог выбрать себе дело по душе и работать, сознавая необходимость решения поставленной проблемы. Одну и ту же тему могут выбрать несколько учеников, тем интереснее будет обсуждение результатов, поскольку работы могут освещать тему с разных точек зрения. Обучающиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Возможна работа в группах при выполнении заданий.

2. Формирование исследовательских навыков. На этом этапе обучающиеся выполняют задания. При поиске ответов на поставленные вопросы среди большого количества научной информации развиваются критическое мышление, умение сравнивать и анализировать, классифицировать объекты и явления, мыслить абстрактно. Ученики приобретают навыки трансформировать полученную информацию для решения поставленных проблем. Накопленный опыт последовательных действий под руководством педагога поможет каждому в организации своей дальнейшей индивидуальной исследовательской деятельности на просторах интернета.

3. На этапе оформления результатов деятельности происходит осмысление произведённого исследования. Работа предусматривает отбор самой значимой информации и представление её в виде веб-сайта, html-странички, слайд-шоу, буклета, анимации, постера или фоторепортажа. На этом этапе очень важна роль педагога как консультанта.

4. Обсуждение результатов работы над веб-квестами. Это можно провести в виде конференции, чтобы обучающиеся имели возможность показать свой труд, осознав значимость проделанной работы. На этом этапе закладываются такие черты личности, как ответственность за выполненную работу, самокритичность, взаимоподдержка и умение выступать перед аудиторией.

5. Оценка. Это завершающий этап. Здесь для веб-квеста является обязательным предварительное объявление его принципов. Критерии оценки бывают разными: по времени презентации, оригинальности, новаторству и др. В оценке суммируется опыт, который был получен учеником при выполнении самостоятельной работы с помощью технологии веб-квест.

5. АКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

5.1. Принципы формирующего оценивания

В настоящее время большое внимание при обучении русскому языку и литературе уделяется использованию системно-деятельностного подхода, что соответствует требованиям образовательного стандарта. Такой подход обеспечивает следующие составляющие:

- формирование готовности обучающегося к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию;

- активную учебную деятельность обучающихся, что способствует реализации познавательных учебных действий;

- выстраивание образовательного и воспитательного процессов с учётом индивидуальных особенностей [Образовательные стандарты].

В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [Пинская, 2010]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [Дистанционные образовательные технологии, 2010, с. 143];

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [Бородкина, Тихонова, 2015, с. 33].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в

образовании с целями, которые были запланированы учителем. Основными функциями оценивания являются: информационная, контролирующая, регулирующая. Однако при рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее (текущее, диагностическое, внутреннее) [Пинская, 2010]. Стандартное оценивание включает определённый набор мероприятий контрольного характера на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартные оценка и отметка – средства определения и объёма изученного и усвоенного материала за конкретный период. Они определяются непосредственно учителем, школой, также внешними организациями. Применение формирующего оценивания осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью уточнения ближайших шагов для выявления перспективы (корректировка методов, приёмов, форм обучения; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.), в дальнейшем позволяющий улучшить понимание изучаемого материала школьниками, улучшить работу учителя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки и комбинированной оценки. Такой подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что «стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образова-

тельном процессе, а именно: 1) обучающую; 2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) вырабатывающую самооценку учащихся [Пинская, 2010]. Но стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется для подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы. Оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

Переход от стандартной (традиционной) модели оценивания к формирующему оцениванию предполагает расстановку акцентов следующим образом:

1) с традиционных письменных работ на учебные проекты, творческие и исследовательские работы, составление тестов, проблемных вопросов;

2) неявных критериев оценивания на чёткие и всем понятные;

3) оценивания учителем на оценивание с участием обучающихся;

4) отметочной конкуренции на сотворчество и сотрудничество;

5) оценки результатов на оценивание анализа и синтеза, интерпретации и понимания;

6) оценивания знаний на оценивание умений и навыков;

7) важности и значимости оценки (отметки) на значимость учения;

8) итогового и суммарного оценивания на динамическое оценивание результатов.

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб пишут: «Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить пробелы в освоении учащимся того или иного

элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся» [Фишман, Голуб, 2007, с. 34]. По определению А.М. Пинской, «это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [Пинская, 2009, с. 45].

Прежде всего формирующее оценивание (внутреннее оценивание) позволяет определить индивидуальные достижения результатов каждого обучающегося, при этом оно не предполагает сравнение результатов, продемонстрированных разными школьниками, и административных выводов по результатам обучения. Вид оценивания называется формирующим, поскольку оценка ориентирована на конкретного обучающегося, направлена на выявление пробелов в освоении школьниками учебного материала. Это позволяет восполнить «слабые» места максимально результативно.

Образно раскрыть суть формирующего оценивания можно с помощью развёрнутой метафоры, которую приводят в своей работе «Формирующая оценка образовательных результатов учащихся» И.С. Фишман и Г.Б. Голуб: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» [Фишман, Голуб, 2007, с. 34]. Авторы сравнивают традиционную оценку с измерением роста растения, а формирующую – с подкормкой и поливом, которые непосредственно влияют на его рост.

В зарубежной педагогике широко обсуждаются преимущества и особенности организации для обучения формирующего обучения. Имеются интересные рекомендации и выводы, которые мотивируют

целесообразность использования такой системы оценивания [Black, 2008; Black, Wiliam, 2008].

Группа Assessment Reform Group сформулировала десять основных принципов формирующего обучения [Black, Wiliam, 1998]:

1. Оценка – часть эффективного планирования деятельности учителя и обучающегося на уроке.

2. Оценка в обучении должна сфокусировать внимание на том, каким образом обучающиеся учатся, то есть должна быть сосредоточена на учебном процессе.

3. Оценка в обучении должна занимать центральное место в учебной работе: задачи, вопросы и т.п. следует рассматривать в качестве демонстрации знаний обучающихся, понимания и навыков, предмета диалогов, на основе чего должно приниматься решение о ходе обучения.

4. Умение оценивать – ключевая профессиональная компетенция учителя.

5. Оценка в обучении и для эффективного обучения должна быть тактичной и конструктивной.

6. Оценка в обучении и для обучения должна основываться на особенностях мотивации школьника, отмечать его достижения и прогресс, а не провалы, недочёты и ошибки; здесь неприемлемо сравнение одного школьника с другим, более успешным, так как такая ситуация не будет способствовать познавательной мотивации (особенно в подростковом возрасте). Это может привести к нежеланию обучающегося заниматься той деятельностью, где он показал себя неуспешным. Сохранению и усилению мотивации будет способствовать индивидуальный подход, отбор методов, приёмов, средств и форм обучения.

7. Оценка должна основываться на понимании обучающимися чётких критериев оценивания, которые рекомендуется обсуждать вместе со школьниками на доступном им уровне. Необходимо предъявить

примеры того, как данные критерии будут реализовываться на практике, тогда станет возможным привлечение обучающихся к экспертизе работ других и к самооцениванию собственного продукта «обучения».

8. Оценивание должно быть понятным обучающимся, показывать «слабые» стороны работы с тем, чтобы улучшить результаты в последующей деятельности.

9. Оценка должна развивать у обучающихся способность к адекватной самооценке, что в итоге позволит овладеть техникой рефлексии, вооружить школьников способностью и желанием к подобной деятельности.

10. Оценка должна быть использована для расширения ресурсов обучающихся в различных областях предметной и метапредметной деятельности. Это будет обеспечивать достижение лучших результатов и признание их усилий.

Целью формирующего обучения является создание условий для того, чтобы привить обучающимся стремление к участию в процессе собственного обучения, к самооценке и контролю. Иными словами: «Цель формирующего оценивания состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как оценивания для обучения» [Пинская, 2010].

М.А. Пинская приводит базовые принципы этого подхода:

1) центрирован на обучающемся – внимание учителя и обучающегося сосредотачивается на улучшении процесса учения;

2) направлен педагогом – при оценивании от учителя требуются определённая свобода, высокий профессионализм, так он решает, что оценивать, как оценивать и реагировать на полученную информацию;

3) разносторонне результативен – оценивание сконцентрировано на обучении, поэтому оно требует активного участия самих школьников, что способствует развитию навыка самооценки. Всё это приводит к

росту познавательной мотивации, благодаря этому школьники погружаются в материал и видят, что учитель заинтересован в их успехе;

4) формирует процесс обучения согласно главной цели – улучшить качество учения (а не обеспечивать основания для выставления отметки);

5) обеспечивает непрерывность оценивания – основана на работе механизма обратной связи.

5.2 Активные приемы формирующего оценивания

Основой результативности формирующего оценивания является обратная связь с учителем, то есть информирование школьников о результатах оценивания, которое должно:

- мотивировать учащихся на получение новых знаний, саморазвитие и дальнейший успех;
- указывать, что получается хорошо;
- концентрировать внимание учащихся на том, что нуждается в улучшении (исправлении);
- давать рекомендации о необходимых исправлениях;
- создавать возможность внесения изменения.

Существует несколько подходов к проведению формирующего оценивания. Рассмотрим подходы нескольких авторов: П. Блека (Paul Black), Д. Вильяма (Dylan Wiliam); И.С. Фишман и Г.Б. Голуб (АНО «Лаборатория модернизации образовательных ресурсов» г. Самара); М.А. Пинской (Московская высшая школа социальных и экономических наук).

П. Блек (Paul Black), Д. Вильям (Dylan Wiliam) предлагают: на первом этапе работы определять намерения обучающегося и критерии его успеха; на втором этапе организовать эффективную работу в группе;

на третьем этапе создать такую обратную связь, которая обеспечит продвижение обучающихся вперед, активизирует их работу в подгруппах и парах для проведения взаимооценки и объяснит, что они являются организаторами своего собственного обучения [Black, 2008].

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб также предлагают на первом этапе начать работу с определения планируемых результатов обучения; на втором – организовать деятельность учащихся по достижению планируемого результата; на третьем – авторы советуют сопровождать процесс достижения планируемых результатов при помощи обратной связи [Фишман, Голуб, 2007].

М.А. Пинская предлагает перевести цели в измеримый учебный результат, определить необходимый уровень их достижения, отобрать техники оценивания, выбрать и реализовать соответствующие методы обучения, провести оценивание и определить, достигнуты ли планируемые результаты [Пинская, 2010].

Анализ рассмотренных подходов позволяет сформулировать план действий, делающий возможной применить технологию формирующего оценивания в школьном процессе обучения:

- 1) определить содержание планируемых результатов;
- 2) организовать деятельность учителя и обучающегося, направленную на планирование и достижение результатов;
- 3) осуществить сопровождение процесса достижений результатов посредством обратной связи.

Поставленная цель определяет выбор приёмов работы в контексте реализации данной технологии. Выделяют разновидности приёмов формирующего обучения, применяемые на уроке.

Время проведения определяет такие разновидности, как регулярно используемые в течение урока и после прохождения раздела, темы, правила и т. д.

Возможность использования обуславливает следующие разновидности: универсальные (оценивание предметных и метапредметных результатов) и предметные (оценивание только предметных результатов).

В основе рассматриваемого оценивания должны лежать определённые критерии. Их разрабатывает учитель, желательно совместно с обучающимися. Такая система критериального оценивания даёт возможность:

- 1) определить успешность усвоения предметного материала;
- 2) выявить сформированность того или иного практического умения и навыка;
- 3) сверить достигнутый уровень обучающимися с тем, который заложен в учебную программу.

Формирующее обучение позволяет активизировать познавательную мотивацию. Как правило, оценка и отметка выступают определёнными мотиваторами. В педагогической науке различают понятия «оценка» и «отметка». Отметка – это регламентированное стандартами обозначение степени знаний обучающегося, оценка же представляет собой развёрнутую словесную характеристику результатов, усилий, устремлений. Отметка зависит от оценки, вот почему оценка должна быть предшествующей отметке.

Говоря о технологии формирующего оценивания, важно затронуть проблему влияния оценки на личность обучающегося. Психологи утверждают о существовании тесной связи между успехами, достигнутыми в ходе овладения учебной деятельностью, и личностным развитием. В каждой возрастной группе влияние оценки различно. Так, самооценка в младшем школьном возрасте происходит преимущественно под влиянием оценивания учителя. Отношение родителей и учителей к младшему школьнику определяют его отношение к себе, то есть формируется определённая самооценка и самоуважение. Конечно,

это определяет влияние на развитие личности. Младшие подростки относятся к учёбе уже несколько по-другому, в этот период происходит снижение успеваемости. Главной ценностью оценки для этого школьного возраста выступает следующее: она даёт им возможность занять в коллективе более высокое «положение», однако если такое положение обеспечивается за счёт проявления других качеств, то её значимость падает.

В старших классах обучающиеся дифференцированно относятся к учебным предметам в зависимости от своих способностей в той или иной предметной области и профессиональных намерений. Оценка авторитетных и значимых для них взрослых способна влиять на самооценку обучающегося, на отношение к учебному предмету и учёбе в целом.

При этом в любом возрастном диапазоне отношение школьника к оценке зависит от особенностей его личности: темперамента, характера, уровня самооценки и притязаний, других факторов.

Педагоги называют один из главных недостатков системы оценок и отметок – это их возможное травмирующее влияние на развитие личности школьника. В этом отношении технология формирующего оценивания позволяет сгладить и устранить такое отрицательное влияние. Отметка и оценка тесно связаны с самооценкой, мотивацией достижения, мотивацией учебной деятельности, отношением к учебной деятельности, тревожностью, эмоциональным комфортом и благополучием, психологическим климатом в классе, взаимоотношением с окружающими (между школьником и учителем, одноклассниками, родителями).

Мнение учителя о школьнике часто влияет на детское самовосприятие: каждая невысокая оценка и отметка уменьшают в глазах обучающегося собственную значимость и успешность. Он не может отделить себя от результатов собственной деятельности: школьник в этом

видит утверждение его неуспешности и даже никчёмности. Наоборот, при высоких отметках и оценках обучающийся ощущает себя успешным и способным, в этом случае формируется положительное самовосприятие.

Оценочная деятельность педагога может оказывать воздействие и на мотивацию достижения результата. Если школьник постоянно находится в поле отрицательного оценивания, то ослабевает мотив достижения успеха. Стремление к успеху на первом этапе заменяется напряжённым состоянием ожидания оценки или отметки, затем безразличным отношением к ним и в целом к познавательной деятельности в ходе учения.

Школьная тревожность тоже может стать результатом влияния оценки и отметки. Обучающийся пребывает в состоянии страха не соответствовать ожиданиям окружающих, учителей, родителей. Как показывают исследования психологов, самый большой страх – это страх, обусловленный ситуацией проверки знаний. Ученик, постоянно получающий отрицательные отметку и оценку, переживая неудачи, провоцирует появление неуверенности в себе, в итоге снижается уровень притязаний и самооценки, а это препятствует формированию мотивации и положительного отношения к учебной деятельности.

Оценивание оказывает значительное влияние на взаимоотношения подростков с окружающими. Отметки могут являться причиной низкого или высокого авторитета среди сверстников, источником межличностных конфликтов и пр. в классе и семье. При стойком состоянии неуспеха, постоянных упрёках со стороны учителя, родителей обучающийся стремится любыми способами их предотвратить, в результате он начинает хитрить, прогуливать занятия, обманывать, списывать и т.п.

Следует отметить, что существует мнение, что оценки и отметки проводят некую «социальную селекцию»: отличники – «удачники

социализации» – поступают в вузы, получают возможность овладеть престижными профессиями, занять высокие должности и иметь достойные зарплаты; «неудачники социализации» переживают в жизни, в профессиональной деятельности ситуации неуспеха. А всё начинается со школьного оценивания. Конечно, не отрицается, что неуспешный в учёбе может в дальнейшем стать успешным в жизни.

Мнения психологов относительно обозначенной выше проблемы не исключают выставления «плохих» отметок. Однако здесь важно понимание того, что отрицательные оценка и отметка не являются карательной мерой, они должны быть объективны и понятны не только обучающемуся, но и родителям.

Отечественные психологи определяют факторы, влияющие на объективность оценивания. К их числу относят негативную установку («эффект ореола»): ребёнок внешне несимпатичный, неопрятный, из социально неблагополучной семьи (среды) может соотнестись с образом неспособного ученика. Типичные ошибки оценивания: великодушие (оценивающий даёт несколько завышенную оценку знакомым лицам, предпочитает в большей степени говорить о положительных качествах и свойствах и в меньшей – о недостатках и недочётах); ошибка контраста (оценка даётся на основе сопоставления одного обучающегося с другим) [Кашкаров].

Не рекомендуется давать отрицательные оценки и выставять такие же отметки с целью наказания в ситуации, когда у школьника в данный период сложная жизненная ситуация. В этом случае к их высказыванию и выставлению надо относиться очень осторожно, так как можно спровоцировать стресс. К числу рекомендаций можно отнести следующее: если отметка «спорная», то её нужно выставять в пользу обучающегося.

Традиционная практика школьного обучения функцию оценивания возлагает на учителя. Обучающийся, как правило, освобождается от

этого процесса, а это приводит к тому, что собственная оценочная деятельность не формируется. Из этого следует, что школьнику должна предоставляться тактично направляемая учителем возможность отстаивать собственное мнение, в результате будет формироваться собственная оценочная деятельность обучающегося и вместе с этим развиваться умение анализировать оценочные суждения, высказанные учителем.

И.А. Лазаренко пишет: «Одним из условий эффективного взаимодействия учителя с учеником считается развитие реалистической самооценки у учащихся. Реалистическая оценка должна основываться на сравнении с предыдущими результатами. Сравнение какого-либо прогресса, достигнутого ребенком, относительно него самого гораздо целесообразнее, чем сравнение на основе нормативов» [Лазаренко]. Это избавляет школьника от отрицательных эмоций и страха потерпеть неудачу в конкурентной борьбе за «хорошую успеваемость», которая стала в школьной системе самоценностью и стереотипом успешности. Реалистическая оценка способствует также повышению мотивации обучения, положительному самовосприятию и самоотношению. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя: оценка того, «кем я был» и «кем я стал», «чего я достиг» и «чего ещё я могу достигнуть». Таким образом, оценка собственных изменений, рефлексия – важные качественные составляющие результата оценивания учебной деятельности школьника. В этом случае школьная оценка не уничтожает, а поддерживает познавательный интерес ребенка к знаниям, учебе, В этом плане формирующее обучение позволяет реализовать такой подход.

Говоря об оценивании, следует также учитывать еще и следующие моменты: целесообразно сначала дать ребенку возможность самому оценить результаты своей деятельности, так как если оценка взрослого предшествует детской, то ребенок либо некритично принимает ее, либо

аффективно отвергает; оценка не должна носить обобщающего характера; необходимо устанавливать и соблюдать объективные критерии оценки, которые должны быть понятны не только учителю, но и обучающимся [Баранова, Гриценко].

Как отмечает Г.Г. Ксендзова, цель оценки – создание обратной связи между учеником и учителем, возможность мотивировать ученика, развивать такие качества, как стремление учиться, самосовершенствоваться, объективно анализировать и оценивать свою деятельность, стимулировать познание [Ксендзова, 2000]. Становится очевидным: оценка и отметка – это прежде всего мотивирующее средство, которое должно побуждать обучающегося к активной работе. Любая оценка, считающаяся школьником справедливой (неважно, положительная она или отрицательная), оказывает влияние на мотив, становится стимулом деятельности и поведения в будущем.

Оценка в контексте технологии формирующего обучения выступает мощным средством и воспитания, воздействуя на развитие школьника в целом. Из этого следует, что система оценивания – важный элемент сферы обучения и учения, она влияет на все сферы жизни, является одним из способов регулирования отношений с окружающими, помогает строить планы на будущее. Формирующее оценивание, умело организованное, может стать благотворным во всех отношениях фактором в процессе развития личности ребёнка, оно способствует и доверию к учителю. В этом случае роль учителя в создании атмосферы психологического комфорта огромна.

В ходе использования формирующего (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приёмы данной технологии. Только в этом случае использование конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения [Кравцова, Пинская, 2012, с. 164].

Существуют определённые приёмы, дающие возможность реализовать технологию формирующего оценивания. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Приём «Мини-обзор» предполагает организацию взаимных вопросов в паре обучающихся типа: «Какой момент на уроке / занятии был наиболее важным?», «Какой момент на уроке / занятии остался наименее ясным?».

Приём «Направленная расшифровка» предполагает представление сложного материала в виде серии рисунков, картинок, схем, при работе в малой группе (3–4 человека). Включает следующие этапы:

- 1) выделение главной характеристики темы, понятия, правила;
- 2) выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила;
- 3) представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации;
- 4) словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации

Приём «Кубик Блума» предполагает наличие бумажного кубика, на гранях которого написаны слова-просьбы: *назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись*. Этот кубик обучающиеся передают друг другу. Далее формулируется тема урока, обозначающая определённый круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать, какого типа будет задан вопрос (он должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани).

Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных героев поэмы ...», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д.

Грань «Почему» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мёртвые души" Н.В. Гоголя имеет такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему ... является главным героем произведения ...?» или «Ты действительно думаешь, что ...», «Ты уверен, что ...», например: «Ты уверен, что во всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить, пишется буква *и* ?» и подобные.

Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, то есть надо раскрыть, как знание используется на практике. Например: «Расскажи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Расскажи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета», «Расскажи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приёмов сжатия текста», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы», «Придумай, как тебе бы хотелось, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и подобные.

Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способность анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент), например: «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами о том, что

тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами о том, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае могут быть самые разнообразные варианты – всё зависит от конкретных тем и целей урока).

Таким образом, приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Приём «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом в формате групповой работы. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определённый вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов:

1) простые вопросы (необходимо назвать определённые факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова «назови...»);

2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли ...», в результате устанавливается «обратная связь»);

3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет определить, насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи);

4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы ...», «Что произойдёт, если ...», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай ...»);

5) практические вопросы (дают возможность установления практической значимости полученной учебной информации, например: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа ...?», «Предложи ...»);

б) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п., например: «Поделись, почему герой романа ...»).

Приём «Создания лэпбука» предполагает наличие картонной папки, содержащей заранее подготовленный материал по определённой теме, которую необходимо тщательно «проработать», распределив между обучающимися их «роли» в этом коллективном деле. Использование этого приёма трудоёмко, так как надо провести предварительную работу по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот приём позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знанием и опытом. При этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания, происходить обмен данной информацией с одноклассниками, если работа происходит в паре:

- У меня изменилось отношение к ...

- Я открыл, что ...

- Я узнал больше о том, что ...

- Меня удивило то, что ...

- В итоге я почувствовал, что ...

- Я стал относиться иначе к ... и т. п.

Приём «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- Что самое главное и значимое я узнал сегодня?

- Какие вопросы остались для меня непонятными?

- *Что я хотел бы уточнить, конкретизировать?* и т.п.

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся. Это позволит определить качество достигнутых школьниками результатов на уроке. Конечно, это не что иное, как рефлексия содержания учебного материала.

Прием «Составление тестов» уже считается универсальным при использовании процедуры, которая может быть особенно эффективна на уроках русского языка. Составление тестов в паре – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы;
- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый, с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма [Пинская, 2010, с. 16]).

В настоящее время признанным считается, что одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания [Красноборова, 2010, с. 77].

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится получить более высокий балл за счёт качественной подготовки;
- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);
- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;
- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;

- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;

- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Всё это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценки своей работы [Лебедева, 2005, с. 33].

Технологию формирующего оценивания можно использовать и в вузе. На занятиях по дисциплине «Педагогическая риторика» студентам необходимо предоставлять возможность публично выступать на свободную тему в рубрике «Не могу молчать!». После сообщения выступающий проводит рефлексию: удалось ли заинтересовать аудиторию; каким образом было налажено взаимодействие со слушателями; с какой целью в электронно-презентации использовалась та или иная информация и пр.

Студентам в парах предлагается оценить выступление по заданным критериям. Также используется и оценивание в «свободной» форме; при этом преднамеренно надо уходить от формулировок оценивания типа «не удалось...», «к числу недостатков можно отнести...», «не получилось ...» и т. п. Вместо этого предлагается следующее: «За что мы можем поблагодарить ...», «Что мы пожелаем в дальнейшем пожелать ...», «Чем нас сегодня поразил ...», «В ходе выступления, представленного ..., я осознал ...» и т.п. (обязательно высказывается каждый студент). Такого рода клише позволяют самим студентам активно участвовать в обсуждении представленных выступлений. В результате формируются дискурсивные педагогические умения, а также профессиональные умения оценивания. Эта дисциплина частично реализуется с применением электронного обучения посредством системы «Moodle», где студенты размещают эссе на тему «Мой риторический идеал». Затем назначаются рецензенты, дающие заключение по определённым критериям:

соответствует ли работа жанровым особенностям эссе;
насколько оригинально автор подошёл к изложению доводов;
как обозначена авторская позиция и т.п.

Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приёмов формирующего оценивания.

Формирующее оценивание позволяет обучающемуся: в определённой мере осознать результат своей деятельности на уроке в каждом конкретном случае и в соответствии с этим в дальнейшем так организовать свою работу, чтобы улучшить результат; понять, что важное было на уроке; обнаружить, что он ещё не знает или не усвоил; выяснить, что ещё недостаточно хорошо умеет делать. В результате школьник становится активным субъектом оценочной деятельности. Учитель, применяя данную технологию, получает информацию о том, насколько эффективно идёт усвоение учебного материала обучающимися, а это в дальнейшем даёт возможность корректировать организацию учебного процесса на уроке.

В ходе реализации технологии формирующего оценивания необходимо учитывать следующие условия:

1) активное вовлечение школьников в учебный процесс в парной и групповой формах работы;

2) полученные результаты оценивания должны использоваться для корректировки процесса обучения (форм, средств, методов, приёмов и пр.);

3) установление «обратной связи», позволяющей иметь актуальную информацию об уровне достижений учащихся.

Руководствуясь базовыми принципами, предложенными М.А. Пинской и группой Assessment Reform Group, мы используем в своей работе приёмы формирующего оценивания, которые отвечают следующим требованиям:

- 1) применение критериев оценивания в соответствии с поставленными учебными задачами;
- 2) отказ от открытого сравнения деятельности и работ студентов;
- 3) привлечение студентов к оцениванию работ других и собственных работ по определённым заранее критериям;
- 4) оценивание не только самих работ, но и процесса обучения (что получилось выполнить лучше и почему);
- 5) документирование достижений обучающихся;
- 6) использование электронных инструментов оценивания.

Обзор научных трудов и анализ исследований в области оценивания, выполненные П. Блеком (Paul Black), Д. Вильямом (Dylan Wiliam) в широко известных книгах «Внутри черного ящика: Повышение стандартов посредством оценки на уроке» (1990), «Работа внутри черного ящика: Оценивание для обучения на уроках» (2003), «Оценка в образовании: принципы, политика и практика» (1998), «Оценка для обучения: за пределами черного ящика» (2003), «Семь стратегий оценивания для обучения» (2008), а также отечественных ученых Г.Б. Голуб, И.С. Фишман и М. В. Пинской, рассмотревших подходы к учебным достижениям с позиции формирующего и суммирующего оценивания, позволяет прийти к выводу о том, что приёмы оценивания применимы на занятиях в вузе при выполнении следующих условий:

- 1) задания для оценивания составлены в соответствии с содержанием пройденного материала;
- 2) используются знакомые для студентов и соответствующие их периоду обучения формы заданий, позволяющие выявить возможные проблемы у каждого обучающегося;
- 3) используются формы заданий, способные показать очевидность процесса размышления студента, приведшего к определённому результату;

4) результаты проведенного формирующего оценивания должны быть сразу же доступны для преподавателя и студента;

5) по результатам оценивания преподаватель и студент сразу могут планировать определенные действия, направленные на повышение качества знаний;

6) процесс обучения является непрерывным, процесс оценивания также должен быть линейным;

7) оценивание должно проводиться в процессе обучения;

8) достижения студентов фиксируются в их развитии;

9) результаты оценивания сравниваются с предыдущими результатами данного студента.

При этом важно, что работа обучающегося сравнивается по критериям с неким эталоном (образцом), а не с работами других. Критерии известны заранее, как и алгоритм выведения оценки достижений. Используя их студент может сам определять уровень своих достижений. При этом критерий оценивания – конкретное выражение учебных целей. И если мы говорим о такой цели, как коммуникация, взаимодействие на занятиях по педагогической риторике, которые направлены на формирование дискурсивных умений будущих учителей русского языка и литературы, то способами оценивания являются: участие в парной и групповой работе, в дискуссии (дебатах), ролевых играх и т.п.

Нами представлен далеко не полный список приёмов данной технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

Использование приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, снимается проблема справедливости выставленных отметок.

Е.Г. Бойцова отмечает, что «для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания» [Бойцова, 2014, с. 171].

Оценивание рассматривают как мощное и многоплановое воздействие на обучающегося. Оно влияет на ход учебной деятельности, успешность, мотивацию, на формирование определённых черт личности ребёнка. В истории педагогики оценочный компонент имел различные требования: от телесных наказаний до отсутствия оценок вообще. В современной школе оценивание – это средство воздействия на обучающегося с целью развития его самостоятельности, активности, ответственности и пр. В этой связи с этим особо актуальной становится задача формирования у обучающегося правильно уметь оценивать свою деятельность и её результаты, а также изменения, которые происходят в предмете деятельности и в самом себе.

Изучению оценивания в ходе школьного обучения посвящен целый ряд работ. Отметим, на наш взгляд, основополагающие, к числу которых можно отнести концепцию Б.Г. Ананьева, теорию оценивания в контексте развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, труды Ш.А. Амонашвили и др. В работах исследователей постулируются следующие положения:

- 1) оценка является мощным мотивационным компонентом обучения, способствующим развитию и улучшению результатов учебной деятельности;

- 2) верно организованное оценивание позволяет сформировать у обучающихся умение осуществлять анализ причин неудач в ходе выполнения определённой деятельности;

3) развивающее оценивание требует создания необходимых условий для организации особого характера сотрудничества учителя и обучающегося, обучающихся между собой, которое должно строиться на взаимоуважении, доверии, эмоциональной безопасности;

4) оценка является средством объективации собственных изменений, способствует становлению дифференцированной, адекватной и рефлексивной личностной самооценки.

Вспомним, что изучение каждого самостоятельного раздела (темы) должно состоять из трех основных этапов: вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Если на первом этапе ученикам важно осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется освоить, на втором этапе учащиеся изучают содержание темы и овладевают учебными действиями и операциями, то на последнем этапе они учатся рефлексировать и анализировать свою собственную деятельность, оценивать ее. При этом главной целью этого этапа является развитие у учащихся рефлексивной деятельности (самоанализа), способностей к обобщению и формирование адекватной самооценки.

Л.М. Фридман обращает внимание на то, что в большинстве случаев в контрольно-оценочный акт следует включить еще один процесс, а именно корректировочный. Ведь, произведя контроль и оценку какого-то действия ученика, уровня его знаний, умений, навыков, учитель примет в случае необходимости меры для коррекции.

Таким образом, контрольно-оценочный акт по своей **структуре** состоит из следующих элементов: а) цель контрольно-оценочного акта; б) объект контроля, оценки и коррекции; в) эталон, с которым сравнивается, сличается объект; г) результат контроля; д) критерий оценки; е) оценка в форме развернутой характеристики контроля с точки зрения

выбранного критерия; ж) отметка; з) средства коррекции; и) результат коррекции как новый объект контрольно-оценочной деятельности.

В научной литературе по управлению, психологии и педагогике указывается множество разновидностей контроля, выделяемых по разным основаниям. Применительно к обучению можно обозначить следующие виды контроля:

1) по этапам обучения (начальный или отборочный, учебный или промежуточный, итоговый или заключительный);

2) по временной направленности (ретроспективный, предупредительный, опережающий, текущий);

3) по частоте контроля (разовый, периодический, систематический);

4) по широте контролируемой области (локальный, выборочный, сплошной);

5) по организационным формам обучения (индивидуальный, групповой, фронтальный);

6) по формам социальной опосредованности (внешний, взаимоконтроль, самоконтроль);

7) по способам осуществления контроля (письменный, устный, стандартизованный, нестандартизованный и т.д.).

Так же, как и на мотивационном этапе, на этапе контроля очень важно обратить внимание на внешние и внутренние компоненты этой деятельности.

Внешний контроль, который проводит учитель, выполняет ряд важных функций:

1) ориентирует его в ходе учебной деятельности на каждого ученика, позволяет целенаправленно планировать свою обучающую деятельность;

2) ориентирует учеников на свои успехи, пробелы и недочеты в учебной работе;

3) формирует у учащегося правильное представление о необходимом уровне овладения учебным материалом;

4) осуществляет обучение учащихся взаимо- и самоконтролю.

Многими исследователями подчеркивается, что для учителя является важнейшим в осуществлении контрольно-оценочной деятельности умение вовремя (желательно уже в начальной школе) передать эту деятельность учащимся, а затем лишь изредка ее корректировать.

Итак, сегодня на уроке в школе и на занятии в вузе должен быть востребованным такой подход, который позволит устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся, используя интерактивные формы взаимодействия. Всё это может обеспечить технология формирующего оценивания – технология, направленная на улучшение процесса обучения. Суммируя изложенное, отметим, что данная технология способствует качественному росту обучающегося через использование учителем / преподавателем данных оценивания. Она обеспечивает качественную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

6. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

6.1. Деловые игры как средство формирования дискурсивных умений

В связи с реализацией компетентностного подхода в ходе преподавания отдельной дисциплины должно предусматриваться «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий <...> с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [Баева, 2007]. В настоящей работе рассматриваются такие формы интерактивного обучения, как деловые (ролевые) игры и дискуссии, используемые на занятиях по педагогической риторике. Они позволяют наилучшим образом формировать основные дискурсивные (коммуникативные) умения у бакалавров, которым предстоит работать в сфере образования.

Дискурс – один из самых употребительных и многозначных терминов современных гуманитарных наук. Н.Д. Арутюнова в самом общем виде так определяет дискурс: «Речь, погружённая в жизнь». В контексте педагогической риторики (как сферы профессионального общения) под дискурсом следует понимать речь, вписанную в коммуникативную ситуацию, которая погружена в живое педагогическое общение, то есть процесс речевого поведения и взаимодействия педагога с учащимися, коллегами и родителями, протекающий в реальной речевой ситуации. Вот почему использование ролевых игр, специально организованных дискуссий позволяет определённым образом создать речевые ситуации, приближенные к реальной профессиональной коммуникации. При разработке заданий для проведения занятий по дисциплине «Педагогическая риторика» мы учитывали то, что педагогический дискурс имеет

определённые особенности. К ним относят: 1) *аксиологичность* – отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого. Эта особенность очень точно раскрывается известным российским лингвистом А. А. Брудным: «Учитель – не просто транслятор знаний, он выступает как живое их воплощение. Но придание ему контрольных функций в процессе обучения смещает все акценты: для всех, кто учится, радость познания давно заменилась стрессом контроля. Страх перед экзаменатором (если он строг), презрение к нему (если он мягок) стали главными эмоциональными характеристиками процесса обучения»;

2) *реверсивность* – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого (речь педагога представляет собой бесконечную цепочку объяснений, в которой одна и та же информация многократно перефразируется, поясняется и дополняется, то есть в этом случае происходит воплощение принципа: «Сказать по-разному об одном и том же».

Обозначенные выше особенности педагогического дискурса реализуются в режиме синхронно-групповой вовлечённости участников в процесс речевого взаимодействия, к тому же педагогическая речь обращена преимущественно к группе, коллективному адресату. Интерактивные формы обучения и воспитания обеспечивают взаимодействие не только между педагогом и обучающимся, но и между самими обучающимися, которое необходимо в ходе моделирования жизненных ситуаций, использования ролевых игр, совместного решения проблем.

Деловые игры могут проводиться в форме круглых столов. Впервые понятие «круглый стол» было употреблено в 1150 г. в истории о короле Артуре, который ввёл особую форму рассадки гостей на мероприятиях для того, чтобы гости пиршеств не спорили с друг другом о лучшем месте и могли чувствовать себя равноправными. Не стоит использовать понятие «круглый стол» как синоним понятий «дискуссия», «полемика»,

так как он предполагает обмен мнениями и формулирование решения-резолуции. Ключевой элемент любого круглого стола – это модерация. Термин «модерация» произошел от итальянского *moderare* и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». В современном значении под модерацией понимают технику организации общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. Задача модератора-ведущего – объявить состав участников, обозначить главные темы мероприятия и дать старт обсуждению, то есть он является фактическим участником мероприятия.

Сама встреча «за круглым столом» может проходить по-разному:

1) участники выступают с докладами, затем проводится их обсуждение;

2) ведущий интервьюирует участников круглого стола или выдвигает тезисы для обсуждения. В этом случае он следит за тем, чтобы высказались все участники, «держит» ход обсуждения в русле главной проблемы, ради которой организована встреча за «круглым столом».

Суть любого круглого стола – осуществить попытку «мозгового штурма» по определенной проблеме и найти ответы на какие-то важные вопросы, принять решение-резолуцию. Для этого необходимо собрать в одном месте людей, обладающих необходимыми знаниями по проблеме, требующей освещения. Этих людей называют экспертами или специалистами. Проект итогового документа должен включать констатирующую часть, в которой перечисляются те проблемы, которые обсуждались участниками круглого стола. Резолюция может содержать конкретные рекомендации, выработанные в ходе обсуждения или решения, которые возможно реализовать через определенные мероприятия [Байматова, 2003].

Предлагаем краткий сценарий круглого стола на тему «Формирование толерантности и эмпатии в молодежной среде». Для того чтобы

понять сущность, уровень и особенность проявления толерантности среди молодежи, ведущий предлагает чётко определить содержание понятий «толерантность» и «эмпатия». Заранее готовятся буклеты, в которых определены эти понятия следующим образом: 1) эмпатия (греч. – сопереживание) – проникновение в переживания другого человека, способность поставить себя на его место; способность сопереживать, сочувствовать, сострадать; способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Для успешного сглаживания противоречий, предупреждения назревающего и разрешения уже вспыхнувшего конфликта чрезвычайно важной способностью для людей оказывается именно эмпатия;

2) толерантность (лат. – терпеливо переносящий) в широком смысле понимается как терпимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо. Толерантность предполагает терпимость к иному мировоззрению, религии, культуре, образу жизни, особенностям поведения, обычаям, традициям, представлениям, верованиям, суждениям, мнениям, идеям, оценкам, то есть к непохожему, непривычному, незнакомому. Маркером отсутствия толерантности выступают фразы типа *«Этого не может быть, потому что не может быть никогда»*; *«На этот счёт есть только два мнения: одно моё, а другое – неправильное!»*; *«Ты не прав, а почему – не твое дело!»*.

Способность к толерантности означает:

1) проявлять интерес к собеседнику, стремиться осмыслить, понять его позицию в диалоге;

2) искренне признавать права оппонента на собственное мнение;

3) контролировать не только собственные мысли и слова, но также чувства и переживания;

4) проявлять корректность в суждениях и оценках;

5) уметь прощать резкость, несдержанность собеседника в конфликтной ситуации.

Далее ведущий знакомит с участниками заседания круглого стола: представителями из сферы образования, органов муниципальной власти, курирующих вопросы молодежной политики, психологами, работниками культуры и СМИ. Для конструктивного разговора студенты предварительно проводят социологический опрос среди молодежи. Он выявил, что: 1) важнейшей сферой жизнедеятельности человека является культура, семейные и межличностные отношения; 2) уровень толерантности личности, отдельной социальной группы, общества в целом во многом обуславливает социально-психологический настрой и выступает как важнейший критерий их духовного развития; 3) телевидение продолжает пропагандировать культ материальной успешности; 4) во многих сферах жизни проявляется агрессия, нетерпимость к иному (культуре, религии и др); 5) отсутствуют такие общечеловеческие ценности, как семья, труд в современных молодежных увлечениях. Ведущий круглого стола знакомит присутствующих с данными опроса и предлагает их прокомментировать, а также просит высказаться относительно того, что можно сделать для повышения уровня толерантности и эмпатии в молодежной среде; какую роль сегодня играют образовательные учреждения в формировании терпимости друг к другу; как поднять значимость семьи в формировании толерантности и эмпатии.

В результате приняты следующие решения:

- 1) разработать программу, предусматривающую комплекс мер, направленных на формирование эмпатии и толерантности у молодежи;
- 2) разработать мероприятия по повышению социальной роли семьи в воспитании подрастающего поколения, норм толерантности и по снижению социальной напряженности в обществе;
- 3) поддерживать развитие психологических клубов для родителей при городском психологическом центре;
- 4) создать эффективную систему мониторинга и механизмов выработки мер по своевременному оказанию противодействия

экстремизму, привлечению средств массовой информации, проведению общественно-гражданских акций;

5) инициировать и поддерживать создание национальных творческих коллективов; проводить смотры, конкурсы, фестивали национальных культур;

6) проводить работу по изучению памятников материальной культуры народов, проживающих у нас в городе на базе городского музея;

7) регулярно знакомить общественность с результатами этой работы (публикации, выставки, репортажи).

Ролевая игра-импровизация классного часа на тему «Может ли подросток употреблять пиво?» проводилась студентами на занятии по педагогической риторике, идея которой была в дальнейшем использована ими в ходе прохождения педагогической практики в школе. В основе игры лежала дискуссия.

Ведущий, исполняющий роль учителя, предложил участникам разделиться на две группы, которые включали студентов, категорически выступающих против употребления подростками пива, и студентов, допускающих то, что школьники могут иногда пить этот алкогольный напиток. Далее были представлены приглашённые эксперты: ведущий специалист отдела образования по делам несовершеннолетних, инспектор полиции, врач-нарколог, психолог, социальный работник и подросток. Ведущий, продолжая классный час, обращается с вопросом к тем участникам, которые выразили мнение, что подросткам можно употреблять пиво: «Что в Вашем понимании означает «можно»? Приведите аргументы в пользу своей точки зрения». Желающие высказываются. В результате были заслушаны аргументы «за». Другой части аудитории нужно было опровергнуть их или высказать какие-либо другие в пользу своей точки зрения, то есть аргументы «против» употребления пива. Здесь ведущий говорит об основных правилах

дискуссии: не забывать уважительно относиться друг к другу и признавать право каждого иметь свою точку зрения и др.

После дискуссии сторонников и противников ведущий по очереди обращается к «экспертам» с просьбой высказать своё мнение. «Эксперты» заранее в соответствии со своими ролями должны были продумать выступление с использованием сильных аргументов (фактов, статистики, результатов опросов и т. п.).

Ведущий представляет гостя, который рассказывает «свою» историю типа: «Я хочу рассказать вам историю, которая произошла со мною года полтора назад. Мне тогда было четырнадцать лет. Однажды мы с ребятами гуляли вечером по городу и решили выпить пива. В летнем саду мы сели на скамейку, разговорились и не заметили, как уже стало поздно. Где-то около двенадцати часов ночи мы разошлись по домам. Когда я шел по улице, ко мне подошли два полицейских и спросили, почему я так поздно гуляю. Наверное, они почувствовали от меня запах. Ну, я честно признался, что немного выпил пива. Меня забрали в отделение полиции, записали, где я живу, где учусь, вызвали родителей и отпустили домой. Дома, конечно, родители меня отругали, наказали, короче, ничего хорошего. А потом мне домой пришла повестка, которой меня с родителями вызывали на комиссию по делам несовершеннолетних. Вот где был позор... В комиссии сидело, наверное, человек 14. Такой процедуры я не пожелаю никому. Меня там так прорабатывали, что я больше не хочу туда попасть. Я хочу обратиться ко всем ребятам. Не пейте пиво, зачем вам проблемы с законом и родителями. Не повторяйте моих ошибок».

Далее было предложено студенту, исполняющему роль инспектора полиции, сообщить, какие существуют законы, регулирующие употребление подростками пива, а также законы, которые необходимо выполнять подросткам и их родителям. «Социальный работник» рассказал, какие профилактические меры принимает социальная служба

по данной проблеме, а школьный «психолог» представил свою информацию.

Затем были предложены результаты опроса, который студенты провели заранее. Они опросили школьников 7–11 классов с целью выяснения, пробовали ли они пиво. Было опрошено 96 ребят (49 девушек и 47 юношей) и установлено, что о пиве знают не понаслышке, то есть попробовали 85 % учащихся. При этом было выяснено, что 29 % от числа опрошенных утверждали, что подросткам можно употреблять этот напиток, он не наносит пагубного влияния на растущий организм, а остальные, из числа которых были и знающие пиво на вкус, указали, что они против употребления пива.

Также предлагались и другие вопросы:

1. Где Вы попробовали пиво? Ответы были такими: а) в компании друзей – 64 % (на прогулке, на дискотеке, на каникулах в лагере отдыха, в деревне, дома); б) с родителями – 34 %; в) на дне рождения дома у друзей – 2 %.

2. Почему Вы впервые попробовали пиво? Этот вопрос позволил выявить, что подростки начинают пить этот напиток по следующим причинам: ради интереса, любопытства, желания попробовать что-то новое; за компанию (так принято в компании); желания казаться взрослыми; под давлением друзей (не знают, как отказать); из-за желания быть «крутыми»; от скуки, чтобы расслабиться. При этом самым частотным был указан такой мотив, как интерес, любопытство, желание попробовать что-то новое, за компанию или потому, что так принято в компании.

3. Почему не следует употреблять пиво? Ответы были таковы: приносит вред здоровью; вызывает зависимость (пивной алкоголизм); наступает духовная деградация; в состоянии алкогольного опьянения люди (подростки) опасны для окружающих, так как становятся агрессивными, не контролируют своё поведение, совершают необдуманные

поступки; влияет на работу мозга; страдает память; возникают проблемы с законом и родителями; лишняя трата денег; на утро плохое самочувствие, болит голова; есть много других более интересных занятий.

На следующем этапе проведения классного часа был предложен просмотр видеосюжетов, которые студенты самостоятельно подготовили заранее, – театрализованные сцены из жизни подростка и его семьи.

Сцена 1. Действие происходит на улице. Вечер. Компания подростков со скучающим видом сидит на лавочках и пьет пиво. Мимо проходит мама одной из девушек (Гали) и замечает свою дочь пьющей пиво.

1-й подросток. *Ну, что, может, пивка выпьем, расслабимся?*

2-й подросток. *Давайте.*

Галя. *Нет, ребята, я не буду, а то меня дома ругать станут.*

3-й подросток. *Что ты маленькая, что ли? Предки ее ругать будут...*

Галя. *Ну, хорошо, давайте.*

1-й подросток. *Пашка, сгоняй в ларек, купи пивка!*

Павел уходит и приносит пиво в банках. Раздает всем по баночке. Подростки открывают банки и начинают пить пиво.

4-й подросток. *О, Галья, смотри, твоя мама идет...*

Галя. *Ну, все, скандал дома обеспечен...*

Галина мама подходит к компании подростков, все с нею здороваются.

Галина мама (обращается к дочери). *Галя, уже поздно, прощайся со своей компанией и пошли домой.*

Галя. *Мам, оставь меня в покое, я останусь со своими друзьями.*

Мама. *Поговорим дома, я тебя жду!*

(Мама уходит. Компания продолжает пить пиво.)

Ведущий. *Прошел час.*

Галя. *Ладно, пойду домой. Что сейчас будет?!*

Все подростки. *Да и нам тоже уже пора.* (Все прощаются друг с другом и уходят.)

Сцена 2. Действие происходит дома в семье Гали. Мать девушки рассказывает отцу, что увидела дочь, пьющей пиво в сомнительной компании. Папа сидит на диване в тапочках и домашнем халате с пультом в руках.

Мама. *Ты представляешь, я сейчас иду домой и вижу, что наша дочь сидит в какой-то сомнительной компании и пьет пиво. У меня даже дар речи пропал.*

Папа. *Наша дочь? Я от нее такого не ожидал. Пусть только придет, я с нею поговорю...*

Мама. *Ну, вот где она? (подходит к окну и высматривает). Уже целый час прошел, ее все нет...*

За сценой слышны звуки открываемой двери.

Папа. *Все, пришла. Полина, иди садись ко мне рядом на диван.*

Сцена 3. Входит Галя уже без верхней одежды.

Галя. *Привет! Я уже дома!*

Папа. *Галя, ты ничего не хочешь нам рассказать?*

Галя. *Пап, ну, подумаешь, посидела с друзьями и выпила немножко пива. Что в этом такого?*

Мама. *Она еще спрашивает, что в этом такого...*

Галя. *Ну почему я не могу выпить пива?! Я хочу быть такой же, как все!*

Папа. *Что значит почему? Если твои друзья начнут колотиться, ты тоже будешь делать это с ними?*

Галя. *Что за глупости ты говоришь? Какие наркотики? Я всего лишь выпила пиво. В этом нет ничего страшного.*

Мама. *Как это ничего страшного?!.. Сначала ты пьешь пиво, а потом будешь пить водку...*

Папа. *Мы не для того тебя воспитывали и берегли, чтобы ты потом прожигала свою жизнь и тратила ее не известно на что!?*

Галя. *Вы живете в прошлом веке! Вы не хотите меня понять!..*
(Галя убегает.)

Мама. *Ну, вот и поговорили...*

Все уходят.

После просмотра ведущий приглашает высказаться всех желающих из числа присутствующих: «Как можно отказаться от предложения друзей выпить пиво и в то же время не испортить с ним отношений».

Ведущий подводит итоги, благодарит всех участников. В конце классного часа он просит всех присутствующих снова ответить на вопрос: «Можно ли употреблять пиво подросткам или не стоит этого делать вообще?» Каждый должен взять карточку красного или зеленого цветов (красная карточка символизирует, что не следует употреблять пива, зелёная – можно). При выходе из зала выбранная карточка кладётся в коробку.

Деловая игра «Этические проблемы социального влияния в условиях средств массовой информации» проводится в форме обсуждения проблем и выработки общего решения.

Цель игры: выработать общее решение по вопросам эффективности и правомерности использования информирования, убеждения и внушения в СМИ.

Задачи игры предполагают: 1) обозначить круг проблем, связанных с влиянием СМИ; 2) актуализировать и систематизировать ранее изученный материал по предложенным вопросам; 3) стимулировать и скорректировать развитие обсуждения в рамках предложенной темы; 4) выработать общее решение по предлагаемым для обсуждения проблемам в ходе дискуссии участников.

Ход игры:

1. Приветствие.

2. Разминка, предполагающая ассоциации на предложенную тему. Ведущий даёт участникам следующее задание: «Передавая по цепочке мяч, необходимо высказать свои ассоциации с понятием «социальное влияние». При этом указывает на то, что повторений быть не должно. Данный этап необходим для активизации участников игры и выявления лидеров в группе студентов.

3. Обозначение проблем и их запись на доске (ведущий представляет участникам перечень основных способов социального воздействия, используемых в СМИ: информирование, убеждение и внушение).

4. Организация игроков. Студенты делятся на три группы, далее они рассаживаются за тремя столами в соответствии с полученными карточками (по проблемам внушения, убеждения, информирования). Им предлагается ответить на вопросы: «В чём заключается суть внушения (убеждения, информирования)?»; «Является ли предлагаемый способ социального влияния эффективным?»; «Насколько правомерно использование внушения (убеждения, информирования) в СМИ с теми или иными целями?»

5. Обсуждение поставленной задачи внутри каждой группы и выработка общей позиции. На этом этапе игроки знакомятся с фактической информацией по проблеме (это могут быть конкретные сюжеты из новостных программ, рекламные ролики, газетные статьи, в которых наиболее ярко используются рассматриваемые способы социального влияния).

6. Выступление представителей от каждой группы, дискуссия, выработка общего мнения. Один представитель от каждой подгруппы излагает достигнутые в ходе обсуждения результаты, в дискуссию вовлекаются все участники игры, целью которой является выработка

некоей общей позиции по этическим проблемам использования каждого из способов социального воздействия в СМИ.

7. Рефлексия, предусматривающая обобщение материала, – заключительный этап, в ходе которого подводятся итоги игры, кратко обобщается сказанное участниками и вносятся поправки.

Описанная деловая игра направлена на повышение эффективности семинарских занятий и развитие у студентов навыков комплексного анализа социальных ситуаций, поскольку работник сферы образования должен иметь способность вырабатывать рекомендации по решению сложных социальных проблем, к которым традиционно относят все этические проблемы.

6.2. Специально организованные дискуссии как средство формирования дискурсивных умений у студентов педагогического вуза

Общественная дискуссия на тему «В чём конфликт поколений?» предполагает обсуждение вечного конфликта «отцов и детей»; рассмотрение серьезных воспитательных вопросов; учит находить точки соприкосновения, разрешать возникающие противоречия между людьми. Работа заседания предусматривает коллективную дискуссию, позволяет органично соединить серьезный научный спор и элементы шоу, сочетать технические аудиовизуальные средства воспроизведения информации и непосредственность человеческого общения, обеспечивает высокий интеллектуальный уровень мероприятия и в то же время зрелищность, что немаловажно в молодежной аудитории. В заседании участвуют студенты, играющие роли представителей разных поколений, людей разных профессий, а также эксперты-психологи, которые заранее готовили выступления по данной теме. Предварительно студентам предлагалось просмотреть фильм «Легко ли быть

молодым?», впервые показанный в 1987 году и вызвавший тогда широкий общественный резонанс. С тех пор сменилось целое поколение, однако проблема «отцов и детей» и сегодня не потеряла своей актуальности. Проблемность – вот самое главное требование к подобного рода мероприятиям. Сценарий дискуссии строится вокруг конфликтной ситуации, выход из которой ищут участники при помощи ученых, специалистов, просто уважаемых людей с большим жизненным опытом. Такой жанр предполагает оперативность и быстроту в задавании вопросов и изложении ответов. За сравнительно короткое время необходимо обсудить довольно большой объем информации. Динамичность – еще одно требование, предъявляемое к такого рода мероприятиям. Таким образом, у студентов вырабатываются многие значимые умения и навыки, которые порой очень сложно развить во время традиционных учебных занятий. Аудио- и видеосопровождение мероприятия становятся хорошей практикой для студентов в подборе нужных материалов. Заседание лучше всего сопровождать видеосъемкой, для того чтобы впоследствии проанализировать ход мероприятия, речевое поведение участников и т. д.

На занятиях по педагогической риторике мы используем и другие задания в форме дискуссии и обсуждений, например: 1) подготовьте импровизированное родительское собрание в форме дискуссии «Поощрение и наказание в сфере воспитания и образования: формы, требования к поощрению и наказанию»; 2) проведите дискуссии на темы «Лень – двигатель прогресса?», «Наглость – второе счастье?», «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь?» и др.; 3) проведите «импровизированное» мероприятие со школьниками «Разговор с учащимися» на следующие темы: «Жить – Родине служить», «Вежливость – это сила, слабость или необходимость», «Дисциплина – это послушание или активная работа?», «Какого человека можно назвать успешным?», «Красота спасёт мир?»; 4) подготовьте «импровизированный» фрагмент

классного часа на следующие темы: «Курить – здоровью вредить», «Могут ли дети справедливо критиковать взрослых?», «Нужны ли в школе отметки?».

Отметим, что успешность проведения ролевой игры определяется не только тщательной проработкой её сценария, подготовкой выступлений экспертов, предварительным опросом учащихся, вскрывающим проблемы выбранной темы, съёмкой сюжетов, но и тем, что на занятиях по педагогической риторике студенты знакомятся с правилами ведения дискуссии и приёмами аргументации и выполняют специальные упражнения. Так, в ходе занятий выясняется, что **дискуссия** – одна из интерактивных форм обучения и воспитания, которая имеет такой основной признак, как *диалогичность* (греч. – разговор, беседа между двумя лицами) – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и обучающегося. Дискуссия является разновидностью спора. **Спор** – родовое обозначение словесного противоборства, в котором каждая из сторон отстаивает свою правоту. Спор – явление сложное, многогранное. Понимание сущности спора и его разновидностей позволяет лучше ориентироваться в конкретной обстановке, правильно применять свои знания, точнее использовать полемические навыки и умения. Итак, дискуссия – публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. М.С. Байматова, обосновывая дискуссию как один из эффективных способов убеждения, указывает, что её участники сами приходят к тому или иному выводу, поскольку она имеет ряд существенных признаков: 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе и разрешения противоречий; 2) метод обучения, повышающий эффективность и интенсивность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины; 3) психотерапевтический

прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе. По её мнению, диалог выступает элементарной технологической единицей образования и воспитания как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающегося. Но диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает его. В этом смысле под диалогом понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообразования личности. Мысль человека активно «рождается» в случае, когда возникает дискуссия как разновидность спора и ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет человеку выстроить свою позицию [2]. В ходе подготовки дискуссии необходимы следующие процедуры: 1) целеполагание, 2) планирование, 3) рефлексия, 4) самооценка.

Анализ педагогической и речеведческой литературы убеждает нас в том, что главным при использовании дискуссии является *требование коммуникативного контакта*, причем коммуникацию следует рассматривать как процесс установления и развития контактов между людьми в совместной деятельности, обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению. При организации деятельности, направленной на преодоление затруднений в ситуации дискуссии, необходимо учитывать еще одно требование в контексте формирования культуры диалогического взаимодействия коммуникантов – *групповое обсуждение*, которое понимается как положительное влияние на результат их речевой деятельности, регулирование межличностного взаимодействия и развитие рефлексии. Следовательно, есть необходимость в применении *требования сотрудничества*. Сотрудничество предполагает терпимость (толерантность), проявление эмпатии, сдержанности

и корректности по отношению к участникам дискуссии. Это способствует избеганию конфликтных (деструктивных) ситуаций.

Таким образом, последовательное совершенствование педагогической деятельности и весь процесс применения дискуссии в первую очередь как средства формирования культуры диалогического взаимодействия подразделялся на четыре этапа: от стимулирования высказываний обучающихся через умение содержательного общения и развитие потребности в совместном поиске истины к равноправному ценностно-смысловому взаимодействию в различных ситуациях.

Дискуссия предполагает умение приводить аргументы, которые волеют доказать правильность определённой точки зрения, мнения, суждения.

Доказательство предполагает осуществление логической процедуры обоснования истинности определённых утверждений с помощью других утверждений (высказываний), истинность которых считается установленной.

Тезис доказательства – это суждение, истинность которого требуется установить, обосновать. Следовательно, тезис – это то, с чего начинается всякое доказательство.

Выстраивая логическую аргументацию следует учитывать определённые правила. Отношение *логического следования* (выводимости) возможно только при правильной форме рассуждения, соблюдая которую невозможно получить ложь, если исходить из истинных суждений: $a^1, a^2, a^3 \dots a^n = T$. Здесь T является логическим следствием $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ в том и только том случае, если всякий раз, когда $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ истинны, T – истинно (не может быть ложно).

Например: 1. Все собаки умеют лаять.

Шарик – собака.

Шарик умеет лаять.

2. Все электропроводны.

Алюминий электропроводен.

Алюминий – металл.

Однако следует учитывать, что правильная аргументация только тогда имеет отношение логического следования (возможна выводимость), если учитывается следующее правило аргументации:

Все Р – суть М.

Все S – суть М.

Все – суть Р.

Следующий пример показывает невозможность установления логического следования, поскольку не соблюдается приведённое выше правило аргументации:

Гусеницы едят капусту.

Сидоров ест капусту.

?!

В этой связи показательным является следующее рассуждение У. Эко: *«Специфика дурака затрагивает не сферу поведения, а сферу сознания. Дурак начинает с того, что собака домашнее животное и лает, и приходит к заключению, что коты тоже лают потому, что коты домашние... Или что все афиняне смертны, все обитатели Пирея смертны, следовательно, все обитатели Пирея афиняне. Что верно. По чистой случайности Дурак способен прийти к правильному умозаключению, но ошибочным путём»* (Умберто Эко. «Маятник Фуко»).

Некоторые участники дискуссии могут испытывать ораторский страх, который часто обусловлен следующими факторами: 1) индивидуальными особенностями характера и темперамента (замкнутость, застенчивость, излишняя скромность и т.п.); 2) недостатком опыта произнесения спонтанных, незапланированных речей; 3) отсутствием эмоционального настроя (несобранность, рассеянность) у говорящего в данный момент; 4) негативными психологическими и коммуникативными установками (ожидание собственного «провала» или предвзятое ожидание

негативной реакции со стороны аудитории – равнодушия, насмешек, возражений и т. п.); 5) прошлые поражения и неудачи в произнесении импровизированных речей; 6) безразличное или негативное отношение аудитории; 7) осознание повышенной речевой ответственности (например, в ситуации объяснения повышенно сложного или особо жизненно значимого материала, в случае ожидания какого-то особого эффекта воздействия речи на аудиторию); 8) желание произвести максимально благоприятное впечатление на аудиторию (обычно – в ситуации знакомства, первого выступления перед учащимися или во время показательных занятий – «открытых» уроков, мастер-классов); 9) неуверенность в собственной компетентности, недостаточная осведомлённость в излагаемом предмете речи; 10) сомнение в собственной возможности удержать внимание аудитории.

Помогает удержать внимание обучающихся:

1) апелляция к жизненному опыту и конкретным интересам аудитории; персонификация идей (связывание предмета речи с конкретными людьми);

2) включение воображения (использование ярких образов, приведение иллюстративных примеров);

3) управление чувствами адресата (любопытство, удивление, сопереживание, драматизация);

4) применение неожиданных речевых ходов (парадокса, афоризма, анекдота, шутки, имитации чужой речи и др.);

5) ориентирование аудитории по ходу развёртывания речи (изложение задач выступления, использование логических слов-указателей: во-первых, затем, следовательно, в итоге и т.п., резюмирование сказанного);

6) варьирование интонации (изменения темпа, тембра, громкости голоса при переходе к разным предметам и этапам речи);

7) использование приёмов интимизации (прямые обращения к аудитории, приглашения к совместным действиям: «давайте представим...», «попробуем вместе...» и т.п.);

8) использование речевых приёмов популяризации – изобразительно-выразительных речевых средств (сравнений, метафор, эпитетов, аллегорий и пр.).

Следует избегать помех, которые могут мешать восприятию речи участников коммуникации в ходе дискуссии. К таким помехам относятся:

1) игнорирование учёта «фактора адресата» (социальных, гендерных, возрастных, психологических особенностей коммуникантов и уровня их речевой подготовки к восприятию произносимой речи);

2) отсутствие мотивации, незаинтересованности говорящего в предмете речи;

3) недостаточный уровень эмоциональности, однообразность интонации, приводящая к монотонности речи, что в итоге приводит к отсутствию речевой выразительности;

4) недоступность, непонятность речи в содержательном отношении (незнакомые слова, терминологическая избыточность, малая речевая и фактологическая иллюстративность);

5) непродуманная композиция, то есть отсутствие формальной доступности речи (чрезмерно объёмные и трудно воспринимаемые синтаксические конструкции, отсутствие поэтапных и текущих обобщений и выводов);

6) однообразие стиля и лексическая бедность (**бесцветность**) – речи (обилие клише, «общих» фраз, словесных штампов);

7) низкая информативность речи, низкий интерес к ней со стороны аудитории, обусловленные неактуальностью обсуждаемой темы;

8) отсутствие авторитета у говорящего, в результате которого возникает неуважение к нему со стороны аудитории.

В процессе проведения деловых (ролевых) игр у обучающихся формируется широкий спектр умений.

Умение импровизировать определяется способностью к спонтанной, неподготовленной речи. Речевая импровизация включает: 1) способность успешно ориентироваться в дискурсивном пространстве (учитывать общий тип дискурса и специфику конкретной речевой ситуации, осознавать собственную коммуникативную роль и роль адресата, внимательно следить за ходом его мысли); 2) умение контролировать собственное психологическое состояние и речевое поведение в устном общении (не испытывать страха, раздражения, растерянности и т. п. ощущений, «блокирующих» коммуникативный контакт); 3) способность своевременно, оперативно и адекватно реагировать на реплики в диалоге; 4) возможность отбирать точные и уместные для данной ситуации лексические, стилистические, интонационные средства языка и речи.

Умение прогнозировать – представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения; процесс ориентации на предвидимое будущее. Совершенствование умения прогнозирования (педагогической зоркости) предполагает:

1) пополнение знаний о внутренних механизмах и закономерностях развёртывания педагогического общения (дискурса);

2) углубление понимания возрастных психологических особенностей речеповедения учащихся;

3) тренировку выявления смысловых акцентов в процессе анализа и отбора учебного материала;

4) развитие способности видеть и понимать скрытый смысл сказанного (подтекст, намёк).

Умение слушать. Педагог в профессиональной деятельности должен учитывать, что снижение восприятия информации школьниками может быть из-за следующих барьеров слушания:

1) барьер шума (отвлекающие параллельные звуки, посторонние разговоры и т. п.);

2) усталости, обусловленной снижением концентрации внимания из-за переутомления);

3) отсутствия интереса, то есть низкой мотивации для восприятия информации;

4) переключения внимания (или перебивания) может возникать в результате отвлечения на посторонние предметы или действия и / или одновременное восприятие параллельной информации;

5) непонимания по причине малопонятности всего содержания речи или отдельных её элементов – терминов, иностранных слов и т. п.;

6) несогласия может иметь место в результате антипатии к говорящему и / или сомнения в достоверности / истинности сообщаемой информации;

7) негативной оценки (оскорбительная, критическая и т.п. для адресата).

Учащийся будет более внимательно воспринимать речь педагога при соблюдении следующих правил слушания:

1) мысленно сосредоточиться и принять заинтересованную позу;

2) сконцентрировать взгляд на говорящем;

3) поддерживать устойчивое внимание к говорящему, не отвлекаться;

4) следить за развитием мысли говорящего, делать промежуточные обобщения;

5) преждевременно не оценивать услышанное (не перебивать, не исправлять в процессе звучания речи);

6) быть доброжелательным по отношению к говорящему и изначально лояльным (по возможности) к предмету речи;

7) быть объективным (избегать предубеждения по отношению к говорящему, к предмету речи, слышать реальное, а не желаемое).

Можно отметить дополнительные факторы, снижающие восприятие речи в процессе слушания, «засоряющие эфир»:

1) *хезитация* (англ. – волнение) – непроизвольное звуковое заполнение пауз между словами («эээ», «mmm» и т.п.) в процессе формулирования мысли при подборе уместного слова, поиска соответствующей грамматической формы;

2) *плеоназм* – многословие, речевая избыточность; употребление в речи близких по смыслу и потому логически лишних слов (*В кафе мы ознакомились с прејскурантом цен. Он написал свою автобиографию. Певица впервые дебютировала на эстраде*);

3) *тавтология* – неоправданный повтор однокоренных слов в пределах предложения или одних и тех же слов в пределах текста (*Данное явление является уникальным. Художник изобразил образ старика. Это ему приснилось во сне*);

4) *самоповторы* – высказывания говорящего, ничего не добавляющие к содержанию речи;

5) *слова-паразиты* – неосознанно употребляемые в речи лишние и бессмысленные в данном контексте слова (*типа, как бы, это самое* и т.п.);

6) *самоперебивы* возникают, когда говорящий, не заканчивая начатое предложение, начинает другое, вносит поправки, дополнения.

Умение противостоять речевой агрессии. Основными признаками агрессивной речи прежде всего являются инвектива (ругательства, бранные слова и выражения) и вульгаризмы (отмеченное резкостью, грубостью стилистически сниженное, просторечное слово или выражение, заменяющее литературные варианты).

Ю. В. Щербина выделяет следующие приёмы «быстрого реагирования», которые позволяют предотвратить и / или преодолеть речевую агрессию [Щербина, 2010].

1) игнорирование – не реагировать на грубость, не принимать словесный вызов, «красноречиво молчать» в ответ на агрессивные высказывания (в случаях, когда подобное «контролируемое попустительство» не несёт непосредственной угрозы окружающим);

2) *приём контролируемой глупости* – выражение притворного непонимания намерений агрессора с целью разрушения «негативного сценария» речеповедения («Когда ты так разговариваешь, я тебя не понимаю...»; «Таких слов я не знаю!»; «Ну и что ты этим хотел сказать?»; «Интересно, что это сейчас было...» и т.п.);

3) *указание на положительные результаты* выполнения требования («Если не будешь обзывать, все станут с тобой дружить»);

4) *переключение внимания*, неожиданный вопрос («А что ты думаешь о...?»); интересное предложение («Поищем ответ на этот вопрос в энциклопедии»); конструктивный совет («Б следующий раз стоит поступить (сказать, сделать)...»; «Можно попробовать... (указание на желаемое поведение)») и т.п.;

5) *косвенное порицание* – неодобрение без осуждения, замечание в форме вопроса, акцентирующего внимание на нежелательном действии («Ребята, чем вы сейчас заняты?», «Маша, ты чем-то недовольна?», «Тебе это понятно, Миша?»), обращения к отвлекающимся во время занятия);

6) *юмор, шутка, самоирония*. Гипотеза несовместимых реакций – юмор и вызываемый им смех не совместимы с открытой агрессией. Но: отличать юмор (добродушный смех без оскорбления личности, направленный на себя (самоирония) или на комические обстоятельства ситуации) от сарказма (злая, язвительная насмешка);

7) приёмы подзадоривания и тактического сомнения – апелляция к самолюбию, лучшим чувствам и побуждениям, вызов способностям и амбициям (ср. выражение «взять на слабо»); напоминание («Ты же умная, взрослая, рассудительная девочка (терпеливый и способный

мальчик!)); выражение уверенности («Уверен, что именно ты легко справишься с этим заданием»); вопрос, требующий заведомо отрицательного ответа («Значит, тебе очень нравится обзывать?»); выражение мнимого недоверия («Слабо первому подойти мириться?»); выражение удивления («Никак не ожидал от тебя такого!»); имитация разочарования («А я-то думал...»);

8) проецирование положительных личностных качеств и поведенческих реакций – зная «сильные» стороны личности, положительные качества характера ребёнка (усидчивость, отзывчивость, скромность и т.д.), мы должны просто актуализировать (словесно обозначить, публично напомнить) эти качества в конкретной ситуации с помощью различных по содержанию высказываний, подчёркивающих неожиданность и случайность проступка;

9) амортизация – согласие с обвинениями как с «доблестями», разрушение «агрессивного сценария» (Ты плохой человек! – Да, конечно! Полностью с тобой согласен! От меня вообще люди на улице шарахаются);

10) смена ролей – словесное моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности речевого поведения через эмпатию: провокационный риторический вопрос («А тебе самому было бы приятно...?»); словесное рисование («Представь, что ты оказался на месте...»); призыв задуматься («Подумай, как бы ты поступил на месте...»);

11) частичное согласие (приём «Да, но...») – внимательно выслушать претензии, сомнения, возражения и по возможности в определённых пределах удовлетворить их, в целом же сохранив избранную линию требований («Да, Серёжа поступил плохо – он тебя обозвал. Но ведь ты же сам только что отнял у него карандаш! Так что вы оба виноваты и должны помириться. Согласен?»).

Речевая агрессия обуславливает возникновение конфликтной ситуации. В психологических словарях *конфликт* (лат. – столкновение) определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия; вид общения, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной мере осознаваемые противоречия в целях общающихся личностей при попытках их разрешения на фоне эмоциональных состояний.

В свою очередь, конфликты приводят к коммуникативному барьеру, под которыми понимают абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально препятствующее в ситуациях общения, причинами которого являются индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся. К числу особенностей относят: 1) различия в культурно обусловленных нормах общения, которые следует учитывать при коммуникативном взаимодействии представителей разных культур, наций и т.п.; 2) большую разницу в возрасте (в этом случае каждый собеседник является носителем культуры, ценностей, идеалов норм своего поколения); 3) отсутствие обратной связи в контакте; 4) ошибки в понимании смысла; 5) неприятие во внимание подтекста [1].

Итак, в ходе проведения деловых игр и дискуссий у студентов формируются дискурсивные умения:

1) организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность и инициативность, самостоятельность, развивать их творческие способности;

2) аргументировано выстраивать высказывания (тексты) в устной и письменной формах;

3) рефлексировать и импровизировать;

4) прогнозировать (предвосхищать);

- 5) эффективно слушать;
- 6) проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами профессиональной этики и речевой культуры;
- 7) противостоять речевой агрессии.

7. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

7.1. Метод проектов как педагогическая технология

Среди профессионально значимых умений педагога в профессиональном стандарте указано «владение всеми видами развивающих деятельностей обучающихся (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской)» [Профессиональный стандарт, 2013]. Формирование у бакалавров указанных профессионально значимых умений и знаний предусмотрено ФГОС ВПО направления 050100.62 «Педагогическое образование». Это такие профессиональные компетенции, как «способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности; способности выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности; готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования» [ФГОС ВПО, 2011].

Именно проектная деятельность является наиболее эффективной для формирования у студентов перечисленных выше профессиональных компетенций и подготовки студентов к будущей педагогической деятельности.

Метод проектов как педагогическая технология использует возможности исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Важнейшее предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельно приобретать знания из различных дисциплин в процессе решения практических задач.

Е.С. Полат, характеризуя метод проектов, имеет в виду «именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.<...> В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи» [Полат, 2003, с. 41].

Для типологии проектов Е.С. Полат предлагает следующие признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность – исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

2. Предметно-содержательная область – монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта – непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта [Полат, 2003, с. 43].

Целью метода проектов является развитие самостоятельной, творческой активности учащихся, в результате практической деятельности обучаемых создается конечный продукт в виде новых знаний и умений.

Под учебным проектом понимается совместная целенаправленная, заранее запроектированная и осознанная деятельность обучаемых-партнеров. Проектное направление работы имеет общую проблему, цель, согласованные методы, обеспечивающие формирование у учащихся определенной системы интеллектуальных и практических компетенций.

Эти проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Реализация проекта осуществляется в несколько последовательных этапов:

1) формулирование цели, прогнозирование практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов;

2) разработка или выбор путей выполнения проекта. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблематики и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотез и их решение (на этом этапе можно использовать методы мозговой атаки, круглого стола и т.д.);

3) обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.) На этом этапе также нужно определить количество людей, которые будут задействованы в проекте;

4) работа над проектом. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся. При продолжительной реализации проекта требуется структурирование его содержательной

части, то есть установление значимых этапов деятельности с указанием используемых методов, методик и результатов каждого этапа;

5) оформление результатов. Обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.), сбор, систематизация и анализ полученных данных;

6) обсуждение результатов работы. Подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Характеризуя метод проектов как личностно ориентированную образовательную технологию, имеют в виду, прежде всего, совместную деятельность участников проекта, обеспечивающую не только определенный ее результат (продукт), но и развитие у обучающихся их личностных качеств, актуализированных в этой деятельности.

7.2. Социокультурный проект при реализации дисциплин филологической направленности

Систематическое и активное участие студентов в проектной деятельности способствует формированию у них умений организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона, что соответствует требованиям «Профессионального стандарта педагога».

Так, на эффективное решение этих задач при изучении дисциплин «Детская литература», «История русской литературы» и др. направлен проект «Живое слово В.П. Астафьева». Целью проекта является популяризация студентами творческого наследия В.П. Астафьева среди жителей г. Лесосибирска и близлежащих территорий (детей, учащихся, студентов и др.) посредством актуализации поставленных писателем в

произведениях философских и нравственных проблем, значимых для воспитания в современном человеке патриотизма, толерантности, активной гражданской позиции.

Изучение личности и творчества В.П. Астафьева как человека и творца, в судьбе которого отразилась история страны, позволяет современному читателю увидеть те аспекты бытия человека, которые важны были для писателя (взаимоотношения человека и природы, человек и родовые его связи, человек и общество, жизнь людей разных национальностей и др.).

Задачи проекта: усиление интереса к личности В.П. Астафьева, его биографии, местам проживания писателя; активизация читательской деятельности, направленной на знакомство с произведениями В.П. Астафьева и материалами о его жизни; выявление актуальной для современных читателей тематики, проблематики и идейного содержания произведений писателя; содействие развитию творческого потенциала жителей г. Лесосибирска и близлежащих территорий посредством их вовлечения в культурно-массовые мероприятия, посвященные творчеству В. Астафьева (викторины, творческие конкурсы и т.д.); организация и проведение культурно-просветительских мероприятий.

На первом (предварительном) этапе проекта необходимо провести анкетирование для выяснения степени интереса к творчеству В. Астафьева и знания его произведений среди представителей разных социальных групп и возрастов. Результаты анкетирования станут основой для планирования мероприятий, подборки материалов по творчеству писателя (произведения, факты биографии, эпистолярное наследие, воспоминания современников, экранизация произведений и т. д.), которые могут быть вне поля зрения целевой аудитории.

Второй этап реализации проекта начнется с создания рекламной продукции. Буклеты «А знаете ли Вы, что В.П. Астафьев пережил.../ испытал.../ был участником.../ писал о ...», выполненные студентами,

нацелены на усиление интереса целевой аудитории к личности писателя, так как в них были отражены наиболее интересные факты его биографии. В процессе изготовления буклетов студенты должны задействовать учащихся. Они помогут подобрать для буклетов материалы, распространят буклеты среди одноклассников и других учащихся школы, в учреждениях дополнительного образования, в местах работы родителей и родственников.

Среди младших школьников можно провести конкурс иллюстраций к произведениям В.П. Астафьева. Лучшие работы разместить в социальных сетях и на стендах проекта. Иллюстрации детей могут быть использованы также для оформления городского транспорта, что поспособствует популяризации творчества писателя среди пассажиров.

Студенты могут создать интернет-страницу «Живое слово В.П. Астафьева», на которой регулярно будут размещать высказывания писателя, вызывающие отклики посетителей сайта, молодежи и людей старшего возраста. Для дискуссии из произведений В.П. Астафьева могут быть избраны следующие цитаты: «Как часто мы бросаемся высокими словами, не вдумываясь в них. Вот долдоним: дети – счастье, дети – радость, дети – свет в окошке! Но дети – это еще и мука наша! Дети – это наш суд на миру, наше зеркало, в котором совесть, ум, честность, опрятность нашу – все наголо видать. Дети могут нами закрыться, мы ими – никогда» («Царь-рыба»); «Любовь – это творчество. Всегда творчество. Мы любим в других то, чего нет в нас, если нет этого и в других – выдумываем, внедряем» («Тельняшка с Тихого океана») и др.

Оценивание студентами детских работ с эстетической, художественной точки зрения, определение их жанровых особенностей, соответствия формы и содержания, безусловно, будет способствовать развитию профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов, формированию у них умения использовать системати-

зированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования.

Создание презентаций – процесс достаточно сложный и кропотливый, поэтому конкурс презентаций и роликов по мотивам творчества писателя, организованный среди младших школьников, учащихся средних классов и др., требует проведения предварительных мастер-классов. Студенты могут продемонстрировать школьникам умения использовать интернет-ресурсы, разного рода презентационные программы, познакомить их с требованиями к композиции ролика, его концепции, приёмами выгодной подачи текстовой информации, выбору фотографий и рисунков, иллюстрирующих текст, и т.д. Завершить серию творческих состязаний может конкурс сочинений «Астафьев в моей жизни».

Значимым событием реализации проекта может стать поездка в пос. Овсянка победителей конкурсов. Студенты должны будут провести серьёзную подготовку для информационного сопровождения экскурсии. Например, когда автобус остановится около смотровой площадки, на которой расположена скульптурная композиция, посвященная астафьевской «Царь-рыбе», студенты помогут участникам экскурсии осмыслить и сформулировать концепцию памятника.

Третий этап включает повторное анкетирование, позволяющее выяснить эффективность проекта, как увеличились показатели интереса детей, учащихся и молодежи к творчеству писателя.

Заключительным мероприятием может стать вечер «...В творчестве моем биография отражена довольно полно и подробно» (В.П. Астафьев), во время которого будут подведены итоги реализации проекта.

Таким образом, подготовка и реализация проекта включает различные способы организации индивидуального, группового и коллективного развития обучающихся, формирует их разнообразные личностные качества, а студенты приобретают навыки работы в

команде. Только использование активных методов и форм обучения, организация деятельности студентов, адекватной профессионально-педагогической, позволяют обеспечить высокий уровень готовности бакалавров к профессиональной самореализации.

7.3. Реализация исследовательского проекта в дисциплине «Устное народное творчество»

Молодежные исследовательские проекты направлены на стимулирование обучающихся к научным исследованиям, повышению качества подготовки в вузах и других образовательных учреждениях, а также к взаимодействию студентов разных факультетов при выполнении научных исследований и разработок.

Активное развитие в России государственных институтов и общественных отношений способствует активизации новых изысканий в области гуманитарных наук, к которым относятся этнология, культурология, региональная фольклористика и др. Современное общество характеризуется активным поиском новой парадигмы духовного развития, этнокультурной и нравственной самоидентификации. На фоне кризиса традиционных моральных ценностей интенсивно формируются новые символы и ритуалы. Культура во всей совокупности составляющих ее элементов выступает при этом как важнейший фактор устойчивого развития, поэтому сохранение культурных кодов, преемственность приобретают сегодня актуальное значение.

Приобщение подрастающего поколения к традициям этнокультуры рассматривается учеными-педагогами (И.А. Арабов, Х.Х-М. Батчаева, Р.И. Байчорова, Б.М. Борлакова, К.И. Бузарова, Г.Н. Волков, А.Ш. Гашимов, М.Б. Гуртуева, С.А-Х. Калмыкова, В.К. Кочисов, Ф.Т. Куцетерова, К.Б. Семенов, А. И-М. Сикалиев, С.Б. Узденова,

И.А. Шоров и др.) как одно из необходимых условий духовного возрождения современного российского общества.

Важность этого процесса осознают разработчики ООП направления «Педагогическое образование», включив в нее дисциплины, призванные формировать у обучающихся общекультурные компетенции: способность работать в команде, готовность реализовать культурно-просветительские программы для различных социальных групп, толерантность в восприятии социальных, культурных и личностных различий. Эта тенденция, способствуя развитию образовательного пространства вуза, укрепляет связь образовательного процесса с реальными общественными явлениями.

С разрушением в общественном сознании представлений о ценности семьи актуальной представляется целенаправленная работа по приобщению школьников и студентов к изучению и усвоению народной ритуальной культуры. Конечная цель обозначенной работы – формирование у обучающихся лично значимых представлений о культурных основах взаимоотношения поколений, о личной ответственности каждого человека перед своими предками и потомками, а также осознанное стремление строить жизнь своей семьи в русле традиций ритуальной культуры. Достижению этих результатов способствуют организуемые в вузе мероприятия и проекты этнокультурной направленности.

Исследовательский этнографический проект может носить региональный характер и быть нацелен на формирование у студентов и школьников представлений о ритуальной культуре сибиряков, которая сложилась в результате сплетения культур многочисленных этносов (русских, украинцев, татар, чувашей, белорусов, немцев и др.). Традиционная ритуальная культура сегодня воспринимается как форма воплощения семейных ценностей, актуальных для современной молодежи (отношение младших и старших, детей и родителей,

заключение брака, отношения между супругами, деторождение, отрицательное отношение к абортам и т.д.), а также как среда проявления этнокультурных и этических компонентов семейного воспитания.

Проект позволит сформировать у студентов представление о фольклоре (устное слово, древние верования, обряды и обычаи) наиболее многочисленных этносов Красноярского края (русских, татар, чувашей и др.) как форме воплощения системы традиционных семейных ценностей, актуальных сегодня, выявить в изучаемых этнокультурах общенациональные компоненты семейного воспитания, воплощающие нравственный народный кодекс – условие гармоничного развития современного человека.

Для реализации проекта будут использованы приоритетные методы аналитического описания материалов о семейных обрядах и обычаях многочисленных народов и народностей, проживающих в Красноярском крае: типологический, структурно-семиотический, сравнительно-исторический, генетический.

Типологический метод, основанный на представлении о единстве основ человеческой культуры, позволяет находить общее в обрядах и обычаях народов Красноярского края, а также выявлять общность многих обрядов в свадебном ритуале, примет и упреждающих предписаний, связанных с рождением ребенка. Так, наблюдения показывают общность обрядовых действий похоронного ритуала, а также примет, связанных с преодолением влияния на жизнь человека враждебных сил.

Структурно-семиотический метод, развивающий достижения смежных с фольклористикой дисциплин (лингвистики, культурологи, антропологии, информатики и др.), будет продуктивным при интерпретации национальных орнаментов чувашей, их женских головных уборов, видов национальной борьбы чувашей и татар, убранства жилища красноярских немцев и др.

Сравнительно-исторический метод позволяет обнаружить исторически обусловленные сходства и различия в верованиях, обрядах и обычаях, сохранившихся у современных представителей указанных выше этносов. Особенно отчетливо это проявляется при сравнении особенностей национальной борьбы на поясах. Наблюдения говорят о тесной связи ритуальных борцовских традиций татар (куреш), хакасов (курес), тувинцев (хуреш), казахов (казакша-курес).

Генетический метод способствует выявлению мифологических корней народных суеверий и религиозных представлений, отраженных в бытовом контексте ритуализированного поликультурного пространства Красноярского края. Так, функционально близки народные праздники «Акатуй» и «Сабантуй» (праздник плуга), генетически восходящие к календарному мифу о браке земли с водой.

Для реконструкции лучше выбрать или свадебный обряд (самый известный в ритуале свадьбы), или обряд в ритуале проводов в армию, который менее других распространен в Сибири.

Как известно, обряд проводов в армию возник в начале XVIII века, в эпоху Петровских реформ. Он отражает активное воздействие народной культуры на новые ситуации посредством конструирования традиционных схем. Рекрутский обряд – комплекс обрядовых действий, сопровождающих отправление молодого человека в армию. Чаще всего обряд проводов в армию вспоминали чувашские мужчины старше пятидесяти лет, некогда приехавшие в Лесосибирск с родной республики; некоторые подробности этого обряда вспоминали и чувашские женщины, а также давние соседи чувашей.

По наблюдениям этнографов и культурологов, если в конце XIX века уход на службу концептуализируется в терминах похоронной обрядности (как «неправильные похороны») и противопоставляется свадьбе, то в середине XX века служба оценивается, скорее, как функциональный аналог инициационного обряда. Об этом

свидетельствуют и воспоминания информантов, опираясь на которые участники проекта восстанавливали основные этапы обряда, существовавшего в 1960–70-е годы. По их воспоминаниям, парень, уходящий в армию, обязательно обходил со своими друзьями дома родственников, друзей, близких людей. Гармошку новобранца украшали разные ленточки и платочки, подаренные девушками. Парни с гармошкой ходили по деревне, пели песни, посещали дома тех, кого призывник хотел видеть на своих проводинах. Близкие люди, друзья и родственники повязывали призывнику через плечо белое полотенце, чтобы у него служба была хорошая и чтобы он обязательно вернулся благополучно домой. Первой полотенце крест-накрест повязывала ему мать, затем уже остальные провожающие, и эти полотенца хранились в родительском доме новобранца до его возвращения из армии. Некоторые информанты говорили о том, что соседи и близкие могли повязывать полотенце новобранцу не крест-накрест, а через плечо. В таком случае эти полотенца снимали с новобранца, не развязывая их, и в таком виде также хранили до его возвращения. Вернувшийся сам развязывал все полотенца. Информанты комментировали это таким образом: «Полотенца повязывали, чтобы у новобранца была ровная дорога, а связанные концы обозначали неразрывность дороги из дома с дорогой домой». Подобное явление отмечали и другие информанты, рассказывавшие о проводах в армию в русских и украинских семьях: уходя, новобранец вешал на стену дома ленточку, которую он же снимал по возвращении. Эта ленточка из украинского обряда функционально близка полотенцу в чувашском обряде.

Чтобы новобранцу вернуться из армии целым и невредимым, он должен был уходить из родного дома (и из домов родственников) «взапятки», то есть спиной к двери, имитируя свое будущее возвращение. Смысл такого обрядового действия – обмануть злых духов, которые могут помешать солдату вернуться в отчий дом. Это

обрядовое действие как традиция кое-где сохранилась и сейчас: в некоторых селах новобранцев до военкомата несут спиной вперед.

Когда провожающие сидели за столом, новобранец обходил вокруг стола три круга по солнцу, то есть по часовой стрелке. Так он прощался с домом. Нужно было обязательно поцеловать печь, чтобы тепло дома всё время согревало юношу. Также нужно было отрезать от круглого хлеба корочку и положить на стол, мать должна была сохранить этот кусок хлеба вместе с полотенцами солдата до тех пор, пока парень не вернется со службы. Это действие совершалось всегда в центре дома и было направлено на сохранение части еды уходящего парня, так как считалось, что еда притягивает ушедшего из дома к родному очагу. Круглая форма хлеба, по мнению информантов, функционально значима: земля круглая, и парень должен сделать круг – покинуть дом и вернуться в него. Мать и отец давали напутствие сыну перед отъездом из дома. Проводины длились всю ночь до рассвета. Уходя утром из дома, новобранец спиной дотрагивался до дверного косяка, чтобы обмануть злых духов: он как бы не уходил, а заходил в дом.

Гости провожали юношу до того места, с которого уже не видно деревни, как правило, до поворота, где новобранца ждал автобус. Он со всеми еще раз прощался. Там ему наливали стопку пива, новобранец ее выпивал и стопку эту выбрасывал, и никто не смел ее подбирать. После этого он сразу садился в автобус и, не оглядываясь на провожающих, уезжал. Он ни в коем случае не должен оглядываться назад, чтобы не прервать (оборвать) начатый путь. Когда солдат приходил со службы, то снова ходил по домам и звал к себе домой на встречины.

Начиная со второй половины XX века «актуальной для современного восприятия армейской службы молодыми людьми, живущими в провинции», являлась «идея службы как варианта судьбы», «способа обретения нового социального статуса – статуса взрослого мужчины».

Так, реконструкция (театрализованное представление) проводов новобранца в армию из родного дома, по мнению участников проекта, аккумулирует многовековой опыт народа, важнейшие черты его мировоззрения. Имитируя обрядовые действия, студенты не только «разыгрывают» провода в армию, но и обращают внимание зрителей на костюмы участников (особенно новобранца), детали оформления избы, устройства застолья, поведение друзей новобранца и пришедших проводить его девушек, на содержание исполняемых песен и произносимых участниками обряда речей. Для многих зрителей комментарии студентов необходимы, так как без них были непонятны функции многих компонентов обряда.

Наиболее известным и актуальным для современной молодежи является ритуал, сопровождающий заключение брака. Основное событие свадебной обрядности – драматизированное изображение перехода женщины в новую семью, новый род. Ученые называют его обрядом перехода или пороговым событием. Во время свадебной обрядовой игры происходила смена положения ее главных участников (жениха и невесты) в обществе, они «уходили» из одной социальной группы в другую, а обрядовые действия способствовали выравниванию биологического и социального.

Для реконструкции могут быть выбраны эпизоды свадебного обряда с ярко выраженной магической основой: сватовство, появление невесты в доме жениха, гуляние ряженных. Сцены сватовства сопровождались иносказаниями, при общении использовались пословицы, загадки, разговоры велись не напрямую, а обиняком. В беседе, сопутствующей этому театрализованному представлению, поднимались вопросы о значении сватовства, поведении сватов, особом положении невесты в родительском доме. Много вопросов вызывали ритуальные действия невесты, ее плач, семантика ее костюма. Известно, что после сватовства начинался процесс отчуждения девушки от родной семьи,

она становилась «чужой», «неизвестной». Такова предполагаемая этимология слова «невеста» как производного от утраченного *vesta* (известная) с помощью префикса *не-*. Путь невесты из родительского дома в дом жениха – этапы ее возрождения в новом роде, чему могли помещать злые силы и от чего должны были уберечь невесту участники обряда.

Если в родном доме невеста все менее и менее становилась активной, то в доме жениха из молчаливого бездействующего участника обряда она становилась все более активной, словно пробуждалась к полноценной семейной жизни. В театрализованном действии подчеркивались черты сходства свадебного и похоронного обрядов, акцент делался на костюме невесты, его магической функции. Угощение новобрачных караваем генетически восходит к древнему обряду принесения в жертву богам коровы (коровай), что было символом связи материнского молока и космических сил, сотворивших мир. Таким образом, при реконструкции необходимо акцентировать внимание зрителей на том, что свадьба – женская инициация: она подводит черту, отделяющую девичий период жизни от женского, закладывая основы будущей жизни женщины.

Выявление и распространение знаний о мифологической основе этих обрядов необходимы человеку. По мере взросления и социализации он «осознает», как оригинально проявляются и индивидуально выражаются в его личности родовое и народное начала, этнические особенности и черты национального характера. Только на основе этого сознания происходит самоидентификация с «родным» этносом, а впоследствии вырабатывается самосознание «человека вообще», представителя «человечества» или «земной планетарной цивилизации».

Генотипически, а также бессознательно (через жизненные образцы) человек «укореняется» в родной земле и любит ее именно как русский,

украинец, белорус, татарин, еврей и т.д. В семье как условия формирования национального характера и модели поведения в человеческом сообществе находят отражение самые значимые этнические черты. Имеет свои специфические характеристики и семейный уклад сибирских казаков, история которых описана в современных научных и популярных изданиях.

Реконструкция народных обрядов, в основе которой лежат сбор и обработка материалов фольклорных экспедиций, опрос родственников и соседей, способствует тому, что обряды перестают восприниматься далеким прошлым. Студенты и школьники, участвующие в реконструкции, приходят к осознанию типологической близости обрядов разных народов, что способствует эффективной работе команды. Каждый ее член, представляя определенную этнокультуру, может внести значительный вклад в составление сценария обряда, его комментарии, беседы со зрителями. Так студенты приобретают опыт реализации культурно-просветительских программ для разных социальных групп. Проектная деятельность, развивая у обучающихся исследовательские, рефлексивные умения и навыки, способствует активному использованию в учебном процессе практико-ориентированных методов обучения.

7.4. Реализация творческих проектов по дисциплине «История русской литературы»

Исследовательско-проектная деятельность студентов-филологов на занятиях по истории русской литературы обеспечивает повышение продуктивности усвоения учебного материала и его творческого применения на практике (в школе, в культурных учреждениях разного типа), то есть постепенный переход к профессиональной деятельности.

В курсе по истории русской литературы рубежа XIX–XX веков метод проектов эффективен при изучении достаточно широкой, охватывающей разные виды искусства темы «Драматургия рубежа XIX–XX веков», которая включает в себя и поэтику модернистской драмы (драматургия символистов А. Блока, Л. Андреева, А. Белого, футуристическая драма В. Маяковского, Д. Бурлюка и др.), и поэтику реалистической драмы (М. Горький), а также особенности театральных постановок этого времени (В.Э. Мейерхольда, А. Я. Таирова, Е.Б. Вахтангова).

Студентам можно разделиться на четыре творческие группы по темам:

1. Театр символистов (А. Блок, Л. Андреев, А. Белый).
2. Театр футуристов (В. Маяковский, Д. Бурлюка и др.).
3. Реалистическая драма (М. Горький).

4. Театральное искусство начала XX века (В.Э. Мейерхольд, А. Я. Таиров, Е.Б. Вахтангов). Совместным продуктом каждой группы должен стать проект по реконструкции фрагмента любой пьесы, постановки и аналитический комментарий к ней, что будет возможным только после тщательного изучения научной, художественной литературы, сохранившихся фотографий со спектаклей, воспоминаний современников и т.д.

Уже апробированной и эффективной является такая форма творческого проектирования, как литературная гостиная.

Гостиная – форма свободного общения, объединяющая людей по интересам; прием гостей для общения; одна из форм культурно-досугового общения. Это гибкая, подвижная форма работы, предполагающая свободное общение. Мотивами для проведения гостиной могут стать: встреча с интересными людьми, вечер-воспоминание об известных поэтах, музыкантах, художниках, писателях с просмотром или прослушиванием фрагментов их произведений в исполнении гостей или участников гостиной.

По тематике гостиные бывают театральные, музыкальные, литературные, исторические, поэтические, спортивные, психологические.

Форма литературной гостиной была использована для создания творческого проекта Verlibrs-кафе, направленного на формирование внутреннего мира личности, воспитание культуры чувствования, восприятия, сопереживания. Именно литературная гостиная позволяет в максимальной степени раскрывать любой, даже самый необычный замысел, поскольку объединяет в себе драматическое действие, музыку и пение, литературную игру, диалог со зрителем. Более того, жанровая форма литературной гостиной позволяет реализовать важнейший педагогический принцип: «Воспитание в контексте культуры предполагает саму жизнь, а не “подготовку к жизни”, когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником предполагает содержательное обогащение жизни» [Борытко, 2004].

Проект, направленный на повышение интереса к художественной литературе и литературному творчеству среди учащихся и студентов, призван способствовать развитию их художественного, эстетического вкуса, повышению уровня культуры, формированию нравственных ценностей. Литературная гостиная позволяет выявлять и поддерживать юных талантливых авторов, предоставлять им возможности творческого общения со своими сверстниками, увлеченными художественной литературой, особенно поэзией.

Проект позволяет развивать профессионально значимые компетенции у студентов посредством организации и проведения ими культурно-просветительских мероприятий.

На этапе подготовки к реализации проекта может быть изучение истории появления и особенностей первых литературных кафе в России, например литературного кафе «Бродячая собака», идейным вдохновителем и организатором которого был Борис Пронин, театральный деятель, режиссер, актер, а постоянными посетителями Анна Ахматова,

Осип Мандельштам, Велимир Хлебников, Михаил Кузьмин и другие. В кафе «Бродячая собака» устраивались вечера поэзии, музыкальные и театральные вечера, лекции, чествование русских и зарубежных деятелей искусств. Эта информация связана историей русской литературы Серебряного века, что позволяет закрепить представление об основных тенденциях литературного процесса данного периода.

Маскарады, вечера художественной пластики, чествование поэтов, драматургов, писателей, актеров, капустники, гала-концерты, вечера «магии», вечера песни и танца, поэтические вечера, лекции и диспуты – всё это возможные варианты для сценариев литературных гостиных.

Литературные встречи, посвященные поэтам и писателям XIX – начала XX века должны создавать атмосферу художественной, творческой жизни того времени, а для этого необходимо найти общие точки соприкосновения между различными видами искусства, привлечь музыку, живопись, театр, возможно архитектуру. Диалог искусств позволит погрузиться в необходимое время, создаст эмоциональный настрой. При этом формат может быть вполне современным, с использованием вставок, отсылающих к прошлому. Так, литературная гостиная «Пока в России Пушкин длится, метелям не задуть свечу», посвящённая 225-летию поэта, была организована в формате подготовки студентки к экзамену. Ей «являлись» современники поэта (А.А. Дельвиг и И.И. Пущин, жена Пушкина Наталья Гончарова), рассказывающие об отношении поэта к дружбе, семье, читающие письма от него. Оживило вечер гадание на стихах А.С. Пушкина: отрывки были напечатаны и помещены в шляпу, с которой ведущий в костюме А.С. Пушкина обходил зал. Были использованы следующие фрагменты: «И прекрасны Вы некстати,/ И умны Вы невпопад»; «Ах, обмануть меня не трудно!/ Я сам обманываться рад!»; «И сердце бьется в упоенье,/ И для него воскресли вновь/ И божество, и вдохновенье,/ И жизнь, и слезы, и любовь» и т.д.

Литературная встреча о Пушкине стала своего рода событийным мероприятием, завершившим изучение раздела по русской литературе первой четверти XIX века. Подобные творческие проекты в форме литературной гостиной могут стать итоговыми в конце каждого семестра после изучения историко-литературного раздела.

На встречах в литературной гостиной используются самые разные игровые формы: «чёрный ящик», в котором находится какой-нибудь предмет, связанный с биографией писателя или произведением; игра «Угадай, какой я литературный герой/писатель» (задавая вопросы о возрасте, роде занятий, месте проживания, семейном положении и т.д. нужно отгадать героя или писателя); буриме, сочинение акrostиха; разыгрывание этюда; «реконструкция сцены, эпизода» (статичный этюд, по которому необходимо узнать произведение) и т.д. Важно, что все эти игровые задания придумывают сами студенты.

Данный проект развивает способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач. Литературная гостиная не только дает возможность повысить языковую и речевую компетенцию учащихся, но и выступает как человекоформирующий фактор.

Одной из установок встреч в литературной гостиной является уход от заданности сценария, торжество экспромта и игрового элемента. Создание домашней, свободной обстановки, располагающей к общению и творчеству, требует от ведущих и организаторов больше подготовки, чем следование заданному сценарию, так как должны быть продуманы все возможные варианты хода мероприятия и общения, дабы не возникало каких-либо заминок и пауз.

Важным результатом проекта может стать издание сборников творческих работ, так называемый «Самиздат». Подготовка к изданию: выбор и редакция текстов (предполагается консультация

преподавателей кафедры литературы и русского языка), иллюстрирование, вёрстка осуществляются самими студентами, реализующими проект.

Таким образом, организация проектной деятельности, подготовка и реализация проектов различной направленности, включающие различные способы актуализации индивидуального, группового и коллективного развития студентов, нацелена на формирование у будущих педагогов общекультурных и профессиональных компетенций, которые позволят обеспечить выпускникам образовательной программы направления 050100.62 «Педагогическое образование» высокий уровень их готовности к профессиональной самореализации в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние образования требует совершенствования педагогической системы, процесса обучения как ее части во всех его формах и проявлениях. Проблема применения современных педагогических технологий через организацию интерактивных форм обучения достаточно актуальна. Внедрение интерактивных форм обучения в учебный процесс позволяет существенно активизировать учебные умения школьников. В настоящей монографии были рассмотрены понятия интерактивного обучения, описаны формы интерактивного обучения, их классификация, особенности их применения в педагогическом вузе.

Под интерактивными формами обучения мы понимаем такую организацию учебного процесса студентов, при котором педагог находится в позиции фасилитатора в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем. Педагог-фасилитатор (как на вербальном, так и на невербальном уровне) способствует повышению самооценки учащегося, внушает уверенность в своих силах, что в будущем поможет самоопределиваться и самореализоваться в социуме.

Педагогическая фасилитация рассматривается нами как процесс позитивного влияния педагога на сознание и поведение школьника, вследствие которого повышается продуктивность мыслительной деятельности, активизируются положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках.

Основными признаками интерактивного образовательного процесса являются:

- межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся»;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевая (игровая) и тренинговая организация обучения.

При подготовке к занятию в интерактивном режиме, преподаватель должен обеспечить условия его эффективной организации:

- создание благоприятного для обучения эмоционального климата и соответствующей учебно-пространственной среды;
- руководство диалоговым взаимодействием всех участников образовательного процесса;
- организацию продуктивной внутригрупповой и межгрупповой учебной деятельности;
- осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности.

Важное место в исследовании занимает моделирование интерактивных форм обучения. Автором отмечены возможности интерактивного обучения в развитии школьников и повышении качества образования, подтверждающие приоритет интерактивного обучения для студентов по сравнению с традиционной учебной формой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Акифьева Ю.И. Использование метода круглого стола на уроках русского языка в 5–9 классах // Таврический научный обозреватель. 2016. №1-3(6). С. 187–189.
3. Аргунова Е.Р. Активные методы обучения / Е.Р. Аргунова, Р.Ф. Жуков, И.Г. Маричев. М.: Наука и образование, 2007.
4. Арустанян Д.В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе / Д.В. Арустанян, Е.А. Дроздова. М.: Евразийский союз ученых, 2018. №7. С. 5–12.
5. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 304 с.
6. Бадмаев Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
7. Баева И.А. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии: учебно-методический комплекс / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, Е.Б. Лактионова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 242 с.
URL: <http://window.edu.ru/resource/264/64264> свободный.
8. Байматова, М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.С. Байматова. Волгоград, 2003. 22 с.
9. Банных Е.С. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения. М.: Наука и образование, 2016. № 2. С. 34–36.
10. Барабина И.Е. Роль интерактивных технологий в образовательном процессе// Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5. С. 5–9.

11. Баранова М.А. В конкурентной борьбе за успеваемость / М.А. Баранова, Е.А. Гриценко. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).
12. Бармина В.Я. Групповые формы работы на уроке: организационные и методические аспекты. М.: Изд-во «Просвещение», 2020. 23 с.
13. Бахор Т.А. Этнокультурные параллели в фольклоре Красноярского края: учеб. пособие / Т.А. Бахор, В.С. Лобарева. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2011. 100 с.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
15. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1.
16. Болдычева И.В. Интерактивные методы обучения в современном образовательном пространстве. Омск: Наука и образование, 2017.
17. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
18. Борисова Н.Н. Дискуссия в научно-технической пропаганде и активном обучении / Н.Н. Борисова, А.А. Соловьева. М.: Изд. центр «Академия», 1990.
19. Бородкина Н.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н.В. Бородкина, О.В. Тихонова. Ярославль, 2015.
20. Борытко Н. Воспитание или жизнь? // Первое сентября. № 7. 2004.
21. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию: пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 123 с.
22. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М.: Цитадель, 1999.

23. Ветошкина Т.А. Активные и интерактивные методы обучения: пособие / Т.А. Ветошкина, И.Н. Иванова, Н.В. Шнайдер. Екатеринбург: Изд. центр «Наука», 2012. 164 с.
24. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. 2002. № 3. С. 135–146.
25. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Нар. образование, 2001. 127 с.
26. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М., 1996.
27. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. М: Просвещение, 2011. 143 с.
28. Дедюкина С.В. Технология веб-квест как образовательная технология деятельностного типа в условиях реализации ФГОС// Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. № 10. С. 6.
29. Дементьева Г.Н. Приемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы: системно-деятельностный подход // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 6. С.16–18.
30. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. М.: Просвещение, 1982.
31. Дикова Г.Р. Дискуссия как активный метод обучения на уроках русского языка// Вестник. 2020. № 4. С.157–161.
32. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / под общ. ред. М.Б. Лебедевой. СПб, 2010.
33. Жукова А.С. Дискуссия как метод активного обучения. Старый Оскол: Наука и образование, 2016.

34. Ивин А.А. Практическая логика: Задачи и упражнения. М.: Просвещение, 1996.
35. Каримова О.Н. Акатуй и Сабантуй как земледельческие календарные праздники / О.Н. Каримова, Т.А. Бахор // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 1. С. 115–116.
36. Кашкаров А.П. Как оценивают в России: отметка или оценка? URL:<http://pedagoginfo.blogspot.com/2011/11/kak-ocenivajut-v-rossii.html> (дата обращения: 23.05.2019).
37. Кимберг А.Н. Интерактивные методы обучения как способы освоения живого знания. М.: Изд. центр «Наука», 2013. № 4. С. 24–27.
38. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18.
39. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
40. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. М.: Академия, 2016.
41. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Академия, 2003. 176 с.
42. Комарова Е.Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 3 (27). С. 232–243. URL: http://vestospu.ru/archive/2018/articles/20_3_2018.html
43. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
44. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.: Сентябрь, 2003.

45. Кравцова И.Л. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы / И.Л. Кравцова, А.М. Пинская // Народное образование. 2012. №2.

46. Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода // Начальная школа плюс До и После. 2010. №1.

47. Ксендзова Г.Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"? // Директор школы. №5. 2000.

48. Лазаренко И.А. Сила оценки [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).

49. Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб, 2005.

50. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. М., 1980.

51. Лернер П.С. Концепция интерактивного учебника / П.С. Лернер, О.Д. Пало, В.В. Гудимов // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 101–105.

52. Лунгуль А.А. Формирование общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования при реконструкции народных обрядов / А.А. Лунгуль, Т.А. Бахор, О.Н. Зырянова, В.С. Лобарева // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: www.science-education.ru/120-16099 (дата обращения: 22.03.2015).

53. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. М.: Академия, 2012. 464 с.

54. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А. А. Соловьева. Ростов н/Д: Феникс, 2007.

55. Мызникова М.А. Формирующее оценивание на уроках истории. [Электронный ресурс]. URL:: http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/fo (дата обращения: 12.02.2019).
56. Образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://76202s011.edusite.ru/p75aa1.html> (дата обращения: 14.02.2019).
57. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.
58. Панина Т.С. Интерактивное обучение / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. М.: Образование и наука, 2009.
59. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 176 с.
60. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Академия, 2017.
61. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. В. А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
62. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
63. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
64. Пинская М. А. Оценивание для обучения: практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 35 с.
65. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.
66. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. [Электронный

ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения: 17.02.2019).

67. Плескацевич Н.М. Эвристическая беседа и ее роль в процессе обучения: (на материале предметов гуманитарного цикла в сред. классах школы): автореф. дисс... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. Минск, 1969.

68. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов: научно-методический сборник. Сер. Современные технологии университетского образования. Вып. 2. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. С. 39–47. URL: <http://charko.narod.ru /index32.html>

69. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. М.: Издательство «Академия», 2000.

70. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2>

71. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании): воспитатель, учитель»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544 н. от 18.10.2013 г.

72. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография. М.: Логос, 2004.

73. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.

74. Смирнов И. П. Человек – образование – профессия – личность: монография. М.: Граф-Пресс, 2002.

75. Современные технологии обучения: Метод. пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой и Л. Ю. Косовой. СПб.: Полиграф, 2002.

76. Сорокатая Е.А. Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 686–689. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16230/> (дата обращения: 11.06.2022).

77. Сорокина А.М. Дидактические игры в детском саду. М., 1982.

78. Столбунова Н.В. Как построить нетрадиционный урок // Газета «Первое сентября. Русский язык». 2005. 16–31 дек.

79. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно – методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.

80. Тюрин А. Н. Дискуссия как интерактивная технология обучения: пособие / А. Н. Тюрин, Ю. А. Тюрина. Оренбург: Наука и образование, 2013.

81. Улзытуева А.И. Дискуссия на уроках русского языка как средство формирования знаний и умений учащихся. М.: Образование и наука, 1993.

82. Ушатикова И.И. Игрпедагогика: учебное пособие. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019.

83. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №4 6 от 17.01.2011.

84. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: Форум, 2009.

85. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.И. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Попов. М.: Сов. энциклопедия, 1983.

86. Фишман И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие / И.С. Фишман, И.Б. Голуб. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

87. Формирование профессиональных компетенций при подготовке бакалавров педагогического образования: материалы производственной практики (из опыта работы): учеб. пособие/ Под общ. ред. Т.А. Бахор, О.Б. Лобановой. Красноярск, 2014. 228 с.

88. Черкашина Т.Т. Дебаты, дискуссии, переговоры: игровые технологии коммуникативного лидерства: пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2014.

89. Щербинина, Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.

90. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Щуркова, И.Д. Демакова, Л.В. Романюк, Е.И. Артамонова. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2018.

91. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

Научное издание

Веккесер Мария Викторовна
Зырянова Ольга Николаевна
Шмульская Лариса Степановна

Интерактивные формы обучения в вузе и школе

Монография

Корректор Т.И. Тайгина
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 21. 08. 2024. Формат 60 x 84/ 6.
Бумага офсетная. Печать офсетная. 10 усл. печ. л.
Тираж 30 экз. Заказ

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)
E-mail publishing_hous@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии МБУ «ЕГИЦ»
г. Енисейск, ул. Ленина, 101; тел.: 8(39195)26065