

**А  
Л  
Ь  
М  
а  
н  
а  
х**

# **Продуктивное образование**

**Внедрение элементов  
продуктивного обучения  
в традиционный учебный процесс**

**Выпуск 1.**

**Лаборатория продуктивного образования кафедры педагогики  
педагогического института  
Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского**

**Лаборатория культурологии образования  
института педагогических инноваций  
Российской Академии Образования**

## **АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**Внедрение элементов  
продуктивного обучения  
в традиционный учебный процесс**

**Выпуск 1.**

**Саратов – 2004**

УДК 373.5.31  
ББК 74.200

**П 78 Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс /**  
Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып.1. Саратов:  
Научная книга, 2004. 68 с.

ISBN 5-93888-394-6

Альманах «Продуктивное образование» – специализированное издание лаборатории продуктивного образования при кафедре педагогики педагогического института СГУ, целью которого является освещение и распространение идей продуктивного образования как составляющей педагогики Свободы.

Выпуск посвящен педагогическим исследованиям представителей различных учебных заведений – учителей и администрации школ, преподавателей колледжей и ВУЗов – в рамках системы их профессионального уровня. В статьях рассматриваются исторические аспекты проблемы и поднимаются вопросы о внедрении элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс, подразумевающий наличие классно-урочной системы в условиях знаниевой парадигмы образования.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

**Р е ц е н з е н т ы:**

Доктор педагогических наук, профессор *И.Е.Видт*  
Член-корр. МААН, профессор *Г.К.Паринова*  
Доктор философских наук, профессор *Е.В.Листвина*

УДК 373.5.31  
ББК 74.200

**ISBN 5-93888-394-6**

УДК 373.5.31  
ББК 74.200

**П 78** Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / **Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып.1. Саратов: Научная книга, 2004. 68 с.**

**ISBN 5-93888-394-6**

Альманах «Продуктивное образование» – специализированное издание лаборатории продуктивного образования при кафедре педагогики педагогического института СГУ, целью которого является освещение и распространение идей продуктивного образования как составляющей педагогики Свободы.

Выпуск посвящен педагогическим исследованиям представителей различных учебных заведений – учителей и администрации школ, преподавателей колледжей и ВУЗов – в рамках системы их профессионального уровня. В статьях рассматриваются исторические аспекты проблемы и поднимаются вопросы о внедрении элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс, подразумевающий наличие классно-урочной системы в условиях знаниевой парадигмы образования.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

**Р е ц е н з е н т ы:**

Доктор педагогических наук, профессор *И.Е.Видт*  
Член-корр. МААН, профессор *Г.К.Паринова*  
Доктор философских наук, профессор *Е.В.Листвина*

## **О г л а в л е н и е**

**Раздел I. Методологические и общетеоретические аспекты продуктивного обучения.....5**

**Г.К. Паринова, Г.М. Крутова, С.В. Фролова.**  
Теоретическое исследование продуктивного обучения в педагогической науке.....5  
**Е.А. Александрова, Е.В. Губанова.**  
Продуктивный подход в современной теории и практике образования.....12

<b>Раздел II. Педагогическое обеспечение продуктивного обучения в традиционном учебном процессе.....</b>	<b>18</b>
<b>Н.А. Козырева.</b>	
Идея продуктивности в современной школе.....	18
<b>И.А. Кривущенко.</b>	
Использование уровневой дифференциации в процессе продуктивного обучения.....	21
<b>Г.М. Макарова.</b>	
Самостоятельная работа – продуктивный вариант формирования профессиональной компетентности педагога.....	25
<b>Е.В. Преображенская, Т.Н. Черняева.</b>	
Формирование опыта самостоятельной познавательной деятельности.....	29
<b>Л.М. Мамолина.</b>	
Продуктивный подход к организации самостоятельной работы на уроках литературы.....	35
<b>Е.Г. Шейдеман, С.В. Фролова.</b>	
Переход к индивидуальному мониторингу в продуктивной образовательной деятельности.....	37
<b>Т.А. Молодцова.</b>	
К вопросу о создании продуктивной образовательной среды.....	38
<b>Раздел III. Метод проектов как составляющая продуктивного обучения.....</b>	<b>40</b>
<b>Г.Г. Коннычева, Е.Е. Симдянкина.</b>	
К вопросу об организации продуктивного обучения.....	40
<b>Е.А. Митрофанова, Л.В. Фимушкина.</b>	
Продуктивно-проектное обучение студентов педагогического колледжа.....	46
<b>Г.А. Сумина, Л.В. Сурчалова.</b>	
Метод компьютерных проектов как средство реализации продуктивной педагогики.....	49
<b>Раздел IV. Специфика управленческой деятельности в продуктивном образовании.....</b>	<b>58</b>
<b>С.В. Фролова.</b>	
Новая культура управления: идеи и сомнения.....	58

**С.В. Фролова, Т.Р. Мартынова, Л.В. Мизинова.**

Управляем обучая: из опыта работы проведения  
мастер-класса по теме «Использование метода

учебного проекта в продуктивном обучении».....60

# Раздел I

## Методологические и общетеоретические аспекты продуктивного обучения

### ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

*Г.К. Паринова, член-корр. МААН, профессор,  
зав.кафедрой педагогики ПИ при СГУ*

*Г.М. Крутова, начальник общего отдела ПИ при СГУ*

*С.В. Фролова, к.п.н., доцент, засл. учитель РФ,  
зам.директора по учебной работе*

*Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова*

Трудовое обучение как методологическая основа продуктивного подхода к образованию
-----------------------------------------------------------------------------------

Исторический аспект возникновения продуктивного обучения напрямую связан с идеями трудовой школы /П.П. Блонский, Ф. Гансберг, С.И. Гессен, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, В. Лай, А.С. Макаренко, Л.Н.Толстой, К.Д. Ушинский, С. Френе и др./. Реализация продуктивного обучения в их работах была связана с организацией трудовой школы.

Последняя, как подразумевалась ими, позволяет всякий труд, и физический, и умственный, сделать источником умственного развития личности.

Сопоставив их исследования, можно выделить два подхода к организации трудового обучения: личностный подход, основанный на развитие личности /Ф. Гансберг, Д. Дьюи, В. Лай, А.С. Макаренко, Л.И.Толстой, С, Френе и др./ и деятельностный подход, при котором интересы, особенности личности корректируются в процессе деятельности /П.П. Блонский, Г. Кершенштейнер и др./.

Кратко остановимся на рассмотрении этих точек зрения.



Впервые понятие трудовой школы в ее современном смысле было намечено И.Г. Песталоцци, который развил идею трудового образования в противоположность профессиональному. Он считал, что в центре трудового обучения должны стоять интересы личности обучающегося, а труд должен быть источником обучения, развивающим личность.

В научных трудах В. Лая, посвященных трудовому обучению, в качестве основы выдвинут принцип саморазвития личности. По его мнению, для достижения оптимальных результатов в обучении учащийся должен стать активным участником собственного образования.

Последователями данной позиции являлись германские педагоги Ф. Гансберг и Г. Шаррельман, отмечающие, что педагогический процесс в трудовом обучении представляет собой синхронное взаимодействие воспитанника и наставника.

Весьма ценными в этом направлении являются труды Д. Дьюи и С. Френе. Верность высказываний Д. Дьюи, отмечает в своих исследованиях С.И. Гессен: *«...способность деятельности требует известной широты взгляда и воображения. Люди должны, по крайней мере, достаточно интересоваться мышлением ради мышления, чтобы выйти за границы рутины и привычки»* [5].

В многообразном российском варианте идеи трудовой школы связаны в первую очередь с такими именами, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптеров, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко. Основными секретами их педагогического мастерства являлись:

-глубокое знание и понимание потребностей и индивидуальных особенностей детей;

-ориентация на адаптационное взаимодействие личности подростка и среды, для приобретения им социального, профессионального и общекультурного опыта;

-создание ситуации успеха и психологического комфорта в учебе, труде, внутригрупповых отношениях.

Личностный аспект трудового обучения
-----------------------------------------

Например, К.Д. Ушинский считал, что обучение не должно подавлять личность обучающегося. По его мнению, целью обучения должно быть не столько сообщение неких знаний, сколько научение думать, действовать самостоятельно. Аналогичное отношение к трудовому обучению наблюдается в работах Л.Н. Толстого и П.Ф. Каптерева, которые считали, что *«развитие личности происходит в труде, деятельности, но этот труд должен соответствовать индивидуальным интересам и особенностям ребенка, не быть принудительным, оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения»* [10, С.69.].

Значительная роль созданию «новой школы» отводилась в работах С.Т. Шацкого. Его система педагогических взглядов основывалась, прежде

всего, на принципах демократизма и гуманизма, ориентированных на личность ребенка. Главным фактором развития личности, по мнению ученого, являлся разнообразный труд, выбранный с учетом интересов и склонностей обучающихся. Согласно его мнению, основная цель обучения – не приобретение знаний, а развитие мышления и воспитание ума.

В своих трудах он подчеркивал, что «... центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослых тем, что он должен быть общеобразовательным. Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни. Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах... Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество» [14, С.123-124].

Дальнейшее развитие идеи трудового обучения прослеживается в произведениях А.С. Макаренко. Среди многочисленных проблем, которые ученый исследовал в теории и на практике особая роль принадлежит вопросам формирования личности, детского коллектива и трудовому становлению подрастающего поколения, где подчеркивается важность и необходимость видеть своеобразие каждого подростка, учитывать его внутреннюю жизнь, личностные особенности. В работах А.С.Макаренко в значительной мере реализовалась идея развития индивидуальности каждого ребенка, его интересов, возрастных и индивидуальных особенностей.

Таким образом, анализ исследований данных авторов, позволяет нам говорить о том, что сущность личностного аспекта в трудовом обучении, а впоследствии и в продуктивном, состоит в определении личностных особенностей, индивидуальных интересов, возрастных возможностей каждого ребенка. Важное место занимает в их трудах и деятельностный аспект, особо выделяющий самостоятельная деятельность обучающихся.

Деятельностный аспект трудового обучения
------------------------------------------------

Продолжая рассматривать трудовое обучение с позиции деятельностного аспекта, необходимо обратиться к исследованиям Г. Кершенштейнера, П.П. Блонского, считавших, что процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений опирается на целенаправленную деятельность.

Так, Г. Кершенштейнер, с позиции деятельностного аспекта, особо выделил в трудовом обучении самостоятельную деятельность ребенка, его труд. Он аргументировал это тем, что труд есть такой процесс между человеком и природой, в котором человек подчиняет природу своей воле, заставляет её служить человеческим потребностям.

Анализ работ П.П. Блонского показывает, что у него свой, специфический взгляд на понятие труда, он не упоминает о его творческом

характере, который наиболее полно отвечает особенностям развития и интересам каждого ребёнка. По его мнению трудовое обучение состоит в том, что ребёнок планомерно и организованно «упражняется в целесообразной самостоятельной деятельности», то есть в его трудовой школе труд не затрагивает интересов и увлечений подростков.

Первые ростки решения проблемы синтеза личностного и деятельностного аспектов в трудовом обучении возможно найти в исследованиях К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других. Наиболее полно данный вопрос раскрыт в работах С.И. Гессена. Как он считает *«трудовая школа исходит из принципа целостности, между тем как пассивная школа – одинаковости», где ученик – индивидуальный и незаменимый орган целого»* [5].

Все это позволяет говорить о слиянии этих двух подходов в один целостный, который впоследствии будет более развит, но уже при разработке продуктивного образования. В результате такого объединения, в понимании Гессена, трудовое обучение должно иметь целью самостоятельную творческую деятельность, которая бы отвечала интересам обучающихся и способствовала бы развитию социальных качеств личности. Представим некоторые его идеи и принципы трудового обучения, которые напрямую пересекаются с идеями продуктивного образования:

Идеи и принципы трудового обучения по С.Гессену
-------------------------------------------------------

- обучение ориентировано на свободу ребенка и его самоопределение;
- гетерономия, т.е. предопределяемость явления внешним, чужим, сосуществует с автономией и внутренней свободой;
- творчество – основа организации всех занятий;
- приоритетность интересов личности;
- стимулирование активности;
- трудовая школа – это совокупное создание всеми общего продукта;
- равенство и самостоятельность в деятельности и др.

Следует учитывать, что идея продуктивности это не просто продолжение идей трудовой школы, а соединение в работе каждого ученика эффективных демократических форм организации образовательного процесса, индивидуальных ценностей образования и социальных ценностей продуктивной трудовой деятельности.

Эти и другие идеи взяты на вооружение современными школами, реализующими принципы и идеи продуктивного образования («Город-школа» в Нью-Йорке, «Школа Вильгельма Буша», «Гимназия Фогельстрема», «Школа Долина Садбери», межшкольный учебный комбинат «Хамовники», мастерские продуктивного обучения в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и др. Опыт педагогов разных стран (Германии, Соединенных Штатов, Греции, Чехии, Венгрии,

Франции, Великобритании, Финляндии, Дании, Швеции, Испании, Португалии, Польши, Бразилии, России и др.) показывает, что продуктивное обучение становится органичной формой сотрудничества взрослых с подростками, активно ищущими свой собственный путь самореализации.

Что такое  
«продуктивное обучение»?

Перейдем к рассмотрению его сущности интересующего нас понятия. В наиболее общем виде оно представлено учеными Института продуктивного обучения в Европе: *«Продуктивное обучение есть процесс образования, целью которого является развитие личности в сообществе, а так же совершенствование самого сообщества. Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентирован на продукт, и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов»* [15, С.59].

Данное определение получило свою конкретизацию при многократных обсуждениях на конгрессах в Кракове, Берлине, Санкт-Петербурге. Результатом явилось предложение рассматривать его, как обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях. Как отмечают А. Кушнир, Н. Крылова *«методология продуктивного обучения предполагает следующее: 1) рост роли каждого участника в формировании, реализации и оценивании ее (его) учебной инициативы в сотрудничестве с другими участниками; 2) тесные связи «школьного предприятия», «школьного сообщества» и «школьной реальной жизни», в которых осуществляется открытая и гибкая система продуктивного обучения; 3) изменение роли педагога, который становится сотрудничающим наставником; 4) создание соответствующей образовательной среды, включая доступ к определенным новым информационным технологиям»*.

Исходя из этого определения видно, что понятие «деятельность» является центральным в изучаемом подходе. При этом ученые /И. Бем, И. Шнейдер, А. Тубельский, И.Я.Лернер, А. Хуторской и др./ в обосновании деятельностного начала продуктивного образования опираются на исследования психологической школы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, которые определяли деятельность, как связующее звено индивида и рода, а также природы и общества. Согласно позиции этой психологической школы, человек (как индивид и род), а также материальный мир и личность порождается посредством деятельности. Это означает, что технологии и знания порождаются деятельностью, а образование есть необходимый ментальный аспект этого процесса.

Как считают ученые И. Бем, И. Шнейдер *«в центре философии продуктивного обучения – намерение вновь ввести РЕЗУЛЬТАТ в учебный процесс, тем самым вернуть обучению качество образования»* [15, С.63].

Как видим одной из отличительных черт философии продуктивного обучения является введение результата в учебный процесс, но не на уровне ЗУНов, как в традиционной школе, а на уровне выполнения индивидуальной образовательной программы, в ходе которого осмысливается и обобщается собственный практический опыт всевозможных аспектов жизни. Именно ориентация на продукт и практический результат, а не на уровень знаний меняет характер и содержание всей педагогической деятельности учащегося и, что особо важно, меняет его собственную педагогическую деятельность в отношении самого себя.

Хотелось бы отметить, что с этих же позиций проводят анализ сущности продуктивного обучения Л. Дмитриева и С. Чистякова, выделяя главное в продуктивном обучении изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательных возможностей человека. Продуктивное обучение ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами развития своих познавательных и мыслительных возможностей. В данном определении четко прослеживается тесная связь знания и опыта, а также показана их роль в развитии творческого потенциала личности.

В исследованиях В.Хараева и Л.Хараевой мы встречаем следующее определение продуктивного обучения: *«Продуктивность обучения..... состоит в воспитании гармонического человека, в формировании у него комплекса продуктивных умений»* [15, С. 172]. Данное определение довольно широко, да и, на наш взгляд, своей «гармонией духа» возвращает нас в педагогику на несколько десятилетий назад.

Наиболее обобщенным представляется и определение М. Башмакова: *«В настоящее время продуктивное обучение представляет собой оформившуюся педагогическую систему, которая - ставит целью помочь молодому человеку в его профессиональном становлении, личностном самоопределении и уверенном вхождении в социум с помощью реализации его индивидуального образовательного маршрута, включающего продуктивную деятельность на различных рабочих местах и обеспечивающего раскрытие его творческого потенциала»* [15, С.305]. Как показывают данные исследования, концепция продуктивного образования ведет за собой пересмотр привычных нам педагогических представлений, одной из которых является классно-урочная система.

В последнее время сформировалось определение продуктивного обучения в полной степени показывающее всю глубину и сущность изменений, которые оно несет в себе в отличие от традиционного: *«Продуктивное обучение нацелено на приобретение жизненных умений, иницирующий личностный рост и индивидуальное развитие, межличностное развитие и взаимодействие, а также самоопределение его участников...»* [7, С.33-34].

Все вышеприведенные определения дают нам возможность понять, что продуктивное обучение – это, в первую очередь, деятельность, основанная на рефлексии ученика и навыках осмысления своей деятельности, где педагоги и ученики совместно ищут основу для развития индивидуальных интересов, опыта, его личностного роста. Как считают исследователи Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева именно анализируемый опыт становится сегодня ключевым понятием новой продуктивной педагогики.

## Литература

1. *Бардосси И., Тратнек М.* Как учитель может стать партнером своих учеников в рамках продуктивного обучения // Школьные технологии. 2000. № 4. С.103-111.
2. *Бедерханова В.П.* От несвободы – к свободному ребенку и педагогу // Народное образование. 2000. №№ 4-5.
3. *Блонский П.П.* Трудовая школа. 1919. Вып.2.
4. *Вейсс Р.* Протягивая руки помощи: позиция МЕИ // Новые ценности образования: защита-помощь-поддержка. 1996. Вып.6. С.126.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 275 с.
6. *Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания. М., 1921.165 с.
7. *Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.* Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002. 176с.
8. *Паринова Г.К.* Продуктивное педагогическое образование в подготовке современного учителя // Сб. науч. тр. пед. ин-та СГУ. Саратов: Изд-во ПИ СГУ, 2001.
9. Продуктивное образование // Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. и Новые ценности образования. 1999. № 9 .
10. *Салтанов Е.Н.* Развитие идеи трудовой школы в отечественной педагогике в конце XIX-первой трети XX вв. Автореф. дис.кан.пед.наук. М., 2002. 20 с.
11. *Тихонов О.И.* Суггестивные средства как фактор регуляции неблагоприятных состояний учащейся молодежи. Автореф. дис.кан.псих.наук. Самара, 2001. 21 с.
12. *Тубельский А.Н.* Для чего и как мы учим: школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению // Школьные технологии. 2001. № 6. С.27-28.
13. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения. В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Тт.1-6.
14. *Хуторский А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с.
15. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения: в 2-х тт. Т.1.

## ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.А.Александрова, к.п.н., доцент ПИ при СГУ,  
с.н.с. института педагогических инноваций РАО,  
Е.В.Губанова, руководитель регионального Центра  
по сопровождению федерального эксперимента,  
ст. преп. Саратовского ИПК иПРО*

В современном мире наблюдается две тенденции внедрения продуктивного подхода в практику образования.

I тенденция:  
получение продукта  
учения «вне» школы

Первая тенденция является выражением продуктивного подхода в его «чистом» виде, каковым он представлен в проекте «Город-как-школа» и ряде школ-последователей в Европейском сообществе. В данном случае средствами обучения школьников служат рабочие мастерские (workshop) – реальные рабочие места в социуме, а конечная цель деятельности ребенка – продукт – социально значим. Эта тенденция является альтернативой классно-урочной системе и предполагает максимально возможное приближение практической деятельности учеников к условиям реальных рабочих мест на территории социума [1].

Сторонники этой тенденции предлагают использовать школьное здание как место для рефлексивных встреч, консультаций с педагогами-мастерами, работы в библиотеке, Интернет-центре, видеозалах. Как видим, школа в этом случае становится культурным центром наравне с другими социальными объектами, где ребенок может получить компетентную помощь и грамотную поддержку значимого для него взрослого человека.

По мнению сторонников этого направления, продуктивное обучение:

- ученичество, в основе которого лежит жизненный опыт ребенка, имеющее целью развитие личности в сообществе, при участии в социальных ситуациях, а результатом – совершенствование и развитие общества /представители CAS, IPLE, МУК «Хамовники»/;
- процесс обучения детей на местах практики, с целью самостоятельного производства продукта, полезного для социума, в ходе которого для ученика расширяются образовательные горизонты посредством осознания им необходимости в знаниях, умениях и навыках из смежных образовательных областей /Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева/.

II тенденция:  
получение продукта  
учебного труда  
«внутри» школы

Вторая тенденция, в большей степени получившая распространение в России в связи с социокультурными особенностями традиций образования (ориентацией на приоритет высшего образования, неизменности оценочного подхода

и т.п.), приставляет собой адаптацию продуктивного подхода к условиям массовой школы.

Имеется в виду то, что реализация принципа продуктивности происходит на занятиях, в учебных мастерских, в сохранившихся межшкольных учебных комбинатах, на рабочих местах в пределах самого учебного заведения, реже – за пределами школ. Под «продуктом» же понимается не только социально значимый материальный объект, но и новые навыки, умения, знания, открывающие для ребенка новые образовательные горизонты.

Этой тенденции придерживаются противники чрезмерного утилитаризма в продуктивном обучении. Соглашаясь с приоритетностью практической деятельности перед «знаниевой» парадигмой, они, тем не менее, стремятся к многовариативному пониманию смысла «продукта» как такового, понимая под ним не только материальные ценности, но и духовные завоевания ребенка. Свое понимание продуктивного обучения они базируют на следующих теоретических положениях:

- в системе продуктивного обучения труд и умственный и физический являются равновесными источниками знаний /С.И. Гессен, Дж. Дьюи, С. Френе, С.Т. Шатский, А.С. Макаренко/;
- продуктивное обучение есть процесс становления творческой самостоятельности ребенка в умении смотреть на систему знаний через практический опыт, предусматривающий позитивное разрешение витально значимой/интересной для него проблемы и производство продукта с обязательным творческим содержанием /М. Потмесил, Р. Марц, А. Зипан, А.В. Хуторский/.

Что объединяет обе тенденции? Каковы основные идеи продуктивного обучения?
-------------------------------------------------------------------------------

В качестве инварианта обе тенденции основываются на таких аксеологических основах педагогической деятельности как демократические формы организации процесса образования; приоритетность индивидуального образования; социальной значимости продукта;

творческом характере деятельности ребенка, направленной на разрешение нестандартной проблемы; рефлексивной парадигме взаимодействия субъектов образовательного процесса.

К числу основных идей продуктивного обучения относятся:

- Признание ребенка как основной ценности образования.
- Приоритетность «умениевой» парадигмы перед «знаниевой», что выражается в движении образовательного процесса по следующей схеме: опыт-интерес-проблема-практика-проблема-теория-практика.
- Индивидуальный развивающий характер образовательной концепции, в основе которой лежит первичность индивидуального учения, которое дополняется групповыми занятиями.



- Опора педагогической деятельности на опытное производство, встречи с нетипичными ситуациями и рефлексии учению. Принятие педагогом в качестве профессиональной позиции роли консультанта, иницирующего, развивающего, сопровождающего и оценивающего индивидуальные учебные процессы и помогающего каждому учащемуся формировать собственные способы учебы.
- Расширение образовательных областей ребенка в процессе творческого создания им продукта учебного труда.
- Организация мест встречи взрослого и ребенка на реальных рабочих местах в социуме (рабочие мастерские), в учебных мастерских, где проводятся индивидуальные консультации и групповые рефлексии, в библиотеках, музеях и т.п.
- Оценка результатов обучения посредством качественной оценки индивидуального образовательного процесса, фиксирующей самодвижение ученика в соответствии с персональными задачами и качеством продукта.
- Использование анализа педагогических прецедентов – конкретных примеров жизненных историй детей – в качестве способа обучения и повышения квалификации педагогов.

В свою очередь, мы в большей степени придерживаемся второй тенденции, в связи с ее явной направленностью на разумное сочетание условий массовой школы и первичности индивидуального жизненного опыта ребенка в процессе его учения. По нашему мнению эта тенденция в большей степени рациональна для современной социокультурной ситуации России и может быть востребована в большинстве школ страны.

Но, следует заметить, что у большинства представителей педагогической науки по поводу продуктивного обучения наличествует эклектика взглядов. Последняя возможна и оправдана, так как в «чистом» виде сторонников того или иного направления выделить весьма затруднительно и было проведено нами исключительно для теоретического анализа проблемы. Так, Н.Б. Крылова и О.М. Леонтьева, несмотря на приверженность идеям первой тенденции к трактовке термина «продуктивное обучение», говоря о перспективах развития и организации продуктивных школ в России, тем не менее подчеркивают, что сегодня мы должны развивать многовариативный подход к разработке условий для внедрения идей продуктивного обучения и в практику массовых школ [2].

Суть идеи продуктивного обучения
----------------------------------------

И это становится возможным уже на методологическом уровне, *«методология продуктивного обучения предполагает:*

*1) рост роли каждого участника в формировании, реализации и оценивании ее (его) учебной инициативы в сотрудничестве с другими участниками;*

2) *тесные связи «школьного предприятия», «школьного сообщества» и «школьной реальной жизни», в которых осуществляется открытая и гибкая система продуктивного обучения;*

3) *создание соответствующей образовательной среды, включая доступ к определенным новым информационным технологиям» [5].*

Методы продуктивного образования И. Бем и Й. Шнейдер выводят из его концепции. Так, исходя из ее личностной направленности Институт продуктивного образования в Европе предлагает максимально индивидуализировать учебный план и программы. По их мнению, это становится возможным в том случае, если педагоги прекратят практиковать обязательность всего объема учебного материала для каждого учащегося. Другим требованием к методическому обеспечению коллектив Института выдвигает создание условий для самоопределения учащимися собственных учебных тем, базирующихся на личном опыте деятельности.

Как мы видим, для ситуации российского образования в рамках модернизации последним приемлем отказ от обязательности изучения всего пакета учебных материалов, основанный на узаконенных минимальных требованиях к содержанию учения ребенка при обеспечении максимально возможного разнообразия вариативной части государственного стандарта. Создание же условий для самоопределения учащихся включено ст. 14 закона «Об образовании» РФ в число общих требований к содержанию образования, что подчеркивает ориентацию последнего на самоопределение личности и создание условий для ее самореализации.

Что ожидает идею продуктивного обучения в России?
---------------------------------------------------

Говоря о возможных путях развития продуктивного образования в мировом сообществе, О.М. Леонтьева предлагает

использовать в России:

- введение способов и методов продуктивного образования как дополнение к обычному обучению в общеобразовательной старшей школе
- и параллельное первому пути построение и внедрение структуры продуктивного обучения в системе среднего и начального образования.

Детальное описание алгоритма поэтапных действий, предусматривающих изменение психологической установки педагога, воспитателя на целевую и содержательную функции образования и его продукты представлено в работах Л. Дмитриевой и С. Чистяковой;

- соотнесение методических и фактических приемов и средств традиционного обучения с задачами продуктивного образования;
- постепенное включение в традиционную систему обучения интерактивных методов продуктивного обучения: учебное исследование, перенос знаний, аргументация, моделирование, решение проблем, выдвижение и проверка гипотез, эксперимент, принятие творческих

решений, соотнесение модели и реальности, ролевое разыгрывание, поиск личностных смыслов и др.;

- плавный переход педагога в позицию партнера ребенка, предусматривающий личную включенность всех участников обучения, готовность педагога к гибкому и тактичному взаимодействию с учащимися, в котором происходит расширение границ как непосредственного опыта, так и его осмысления учащимися;
- введение в систему традиционного обучения принципа заинтересованности учреждений и организаций города в раннем профессиональном самоопределении подростков, культивировании их профессионализма и компетентности;
- определение и реализация на практике интегративных содержательных связей между образовательным, личностным и профессиональными процессами развития личности подростка;
- индивидуальное сопровождение подростков в начале их жизненной и профессиональной карьеры с помощью таких методов как составление индивидуальных программ развития, самохарактеристики, самодиагностики, групповых обсуждений проблемных ситуаций, разыгрывания сюжетов, связанных с устройством на работу, созданием собственного дела и др.;
- оценка успешности достижения жизненных и профессиональных планов, основанная на уровневом критериальном аппарате, в котором предусматривается мониторинг уровней понимания, усвоения задания, качества ответов, творчества, активности мыслительных реакций, волевые качества – функциональную грамотность как способность к переносу приобретаемых в учебном процессе умений в реальную практику;
- направление учителей на повышение квалификации в вопросах продуктивного обучения [5].

Здесь мы опять встречаем идею введения рефлексии в процесс обучения ребенка, опоры на творческие аспекты его учебной деятельности, повышения квалификации педагогов, основанную на концепции продуктивного образования.

Групповая работа по методу Р. Кон, в основе которой лежит рефлексия – анализ своего опыта и опыта работы каждого участника группы, является неотъемлемой частью продуктивного образования и по мнению Ф. Зингер, И. Никель, Х. Шайбе /мастерская «Хеллерсдорф»/ [5].

Также рефлексия процесса учения как принцип продуктивного обучения подчеркивают А. Арнольд, Р. Хирш-Мирре, М. Румп-Рейбер, заявляя, что «важной гранью обучения является то, что учащиеся могут влиять на эволюцию своего образования посредством собственной рефлексии при поддержке консультирующего педагога». В их те воззрениях красной нитью проходит идея сочетания практических и общеобразовательных форм обучения детей [5].

Составные элементы организации продуктивного обучения

Подробный анализ теоретической литературы, посвященной вопросам продуктивного обучения, в частности, работ И. Бем, Й. Шнайдера, А.Н. Тубельского, О.М. Леонтьевой, Н.Б. Крыловой, Л. Дмитриевой, С.

Чистяковой позволил нам выделить составные элементы организации продуктивного обучения с позиции деятельности равноправных субъектов образования – педагогов, детей и их родителей:

1. Концептуального, в содержание которого включается повышение роли субъектов образования в формировании, реализации и оценивании их учебной инициативы в сотрудничестве с другими субъектами;

2. Методического, основывающегося на предоставлении субъектам образования возможности выхода на новую, более осознанную деятельность как в социуме, так и внутри школы;

3. Организационного, подразумевающего создание образовательного пространства адекватного идее продуктивного подхода к обучению школьников.

Оговорим, что выделенные нами составные элементы продуктивного подхода к организации обучения ни в коей мере не являются процессами, протекающими последовательно, то есть, не являются этапами деятельности. Они протекают одновременно и являются взаимосвязанными и взаимообусловленными, что позволило нам для их обозначения выбрать словосочетание «составные элементы».

## Литература

1. *Александрова Е.А.* Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90.
2. *Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.* Школы без стен. М.: Сентябрь, 2002. 176 с.
3. *Леонтьева О.М.* Современное образование Дании: что можно взять в нашу школу. М.: Сентябрь, 2003. 176 с.
4. Новые ценности образования: как работает продуктивная школа. Вып.4 (15). М.: МОО «Школа и демократия», 2003.
5. Продуктивное образование // Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. и Новые ценности образования. 1999. № 9 .
6. Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000.

## **Раздел II.**

# **Педагогическое обеспечение продуктивного обучения в традиционном учебном процессе**

### **ИДЕЯ ПРОДУКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

***Н.А. Козырева, к.п.н.,**  
преподаватель физики ФТЛ № 1 г. Саратова,  
заслуженный учитель РФ,  
Соросовский учитель.*

Когда говорят о преимуществах проектов продуктивного обучения, то имеют в виду, в том числе, и их способность обеспечить самореализацию предметных интересов учащегося, опираясь на высокий уровень его мотивации, ориентацию на практическое достижение успехов в обучении, самообразовании и самоорганизации.

Суть разнообразных продуктивных проектов заключается в соединении активной самостоятельной учебной деятельности ученика с его реальной, им самим выбранной трудовой деятельностью, для создания конкретного продукта учебной деятельности. Задача педагога в этом случае состоит в обеспечении условий для этого процесса.

В литературе описаны методики организации продуктивных классов, групп в общеобразовательной школе для подростков, не справляющихся со стандартной программой, отторгаемых в силу тех или иных причин этой школой [1]. Нужно отметить, что идея метода проектов, родившись из идеи свободного воспитания, претерпев некоторую эволюцию, становится сейчас интегрированным компонентом системы образования. Насколько же эффективна идея продуктивности в современной профильной школе при работе со старшеклассниками, успешно справляющимися со специализированными программами естественных дисциплин, с уже сформированной культурой выполнения

самостоятельной работы, с развитой положительной направленностью на раскрытие своих творческих возможностей в учебной деятельности? Рассмотрим в качестве примера эксперимент, проведённый в физико-техническом лицее №1 города Саратова.

Опираясь на способности, интересы, склонности, каждому ученику предоставляется возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении на занятиях групп по образовательным интересам в разнообразных кружках и спецкурсах (программы этих курсов разрабатываются самими педагогами, исходя из реальных возможностей и целей участников проекта). На занятиях этих групп углубляются и расширяются знания, полученные на уроках, что способствует развитию творческих способностей учащихся и позволяет создавать новый для ученика (и учителя) «образовательный продукт»: идею или вопрос, который требует детальной отработки уже по индивидуальному самостоятельному проекту. В этом случае ученик действительно является субъектом образовательной деятельности, поскольку он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки образовательной задачи [2].

Чем шире круг знаний учащихся, чем богаче их предшествующий практический опыт, тем более высокий уровень самостоятельности они могут проявить в решении сложных творческих заданий, достигая тем самым более высокого уровня самоутверждения в образовательной деятельности.

Внутри групп часто возникают творческие микрогруппы. Причём, время их существования, количественный и качественный состав зависят от проблемы, для решения которой образовалась эта группа. Участие в созидательной деятельности таких микрогрупп позволяет школьнику не только максимально эффективно реализовывать свои потенциальные творческие возможности, но и учит его взаимодействию с людьми: позиционировать себя в группе, радоваться успехам партнёров, поддерживать их в случае неуспеха. Приобретая навык самодисциплины, ученик учится управлять собой от момента выдвижения цели до получения результата.

В процессе такой образовательной деятельности разрабатываются индивидуальные проекты, формирующие исследовательское мышление, обеспечивающие не только развитие, но и саморазвитие ученика. Реализация программ сопровождается ситуативной коррекцией, являющейся следствием постоянного анализа противоречий между прогнозируемым и достигнутым результатом.

Осуществляя образовательную деятельность, ученики (субъекты образования) являются действующими субъектами, то есть осознают мотивы, цели и результаты своих действий, рефлексивно относятся к своим действиям [3]. Это очень важно, так как от степени развития

познавательной и личной рефлексии школьника зависит степень его готовности к самореализации. Следовательно, развитие способности и потребности рефлексировать выступает в роли механизма личностного целенаправленного прогрессивного самоутверждения, предполагающего развитие способности личности к самоизменению.

Эффективность выполняемых проектов проявляется в результативности участия школьников в олимпиадах разных уровней, научных конференциях, самостоятельного обучения в заочных школах ведущих вузов страны. Олимпиады и научные конференции служат независимой экспертизой результативности не только творческой работы ученика, но и творческой работы учителя.

Например, на городских, областных, зональных, всероссийских олимпиадах по физике участники проектов занимают призовые места.

В 2000 году команда участников Международного Турнира «Компьютерная физика», состоящая из одиннадцатиклассников, существовала четыре месяца. Наличие нестандартного мышления, глубоких знаний физики, математики, информатики; умения отстаивать свою точку зрения в дискуссиях; опыта публичных выступлений – необходимые условия для участия в этом уникальном соревновании.

За время существования команды школьники, успешно преодолев испытания заочного тура, были приглашены на очный тур. В этом турнире команда завоевала абсолютное первое место. Создавая компьютерные модели физических процессов, ученики самостоятельно изучили некоторые разделы физики, не входящие в школьную программу, а также новые языки программирования. Учителя, поддерживая учащихся, выступали в роли консультантов этого творческого проекта. Все члены команды стали студентами МФТИ и Петербургского института точной механики.

Команда участников Международной олимпиады «Интеллектуальный марафон» (эти олимпиады проводятся в рамках Международной программы «Дети. Интеллект. Творчество») существовала один год, завершив свою деятельность успешным участием в «XI Интеллектуальном марафоне», проведённом в Греции осенью 2002 года. Команда завоевала шесть медалей из девяти разыгрываемых в турах «Физика» и «Математика», а также в личном первенстве. Все члены команды стали студентами МФТИ и МГУ.

Участие в научных конференциях также было успешным. С 2000 года по 2003 год 19 учеников стали финалистами Международной научно-практической конференции школьников «Старт в науку» (результаты участия: два лауреата, три диплома первой степени, один второй степени, четыре – третьей). Два школьника – участники конференции-конкурса «Юниор-2000» были награждены медалями «За лучшую научную

студенческую работу» в конкурсе студенческих работ, проводимым министерством образования РФ.

Таким образом, ученик, имея дело с содержанием образования как открытой системой, приобретает опыт самостоятельной творческой деятельности, приучает себя к активному поиску и осознанному выбору путей самореализации.

Конкретная творческая деятельность, как наиболее эффективная форма самоутверждения личности, приводит школьника, самоопределившегося в учении и выступающего субъектом своего развития, к целостной реализации положительного потенциала, заложенного в его «самости».

## Литература

1. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
3. Анлетаев М.Н. Педагогика нравственного поступка: Этико-философский компонент // Педагог: Наука, технология, практика. Барнаул, 1997.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**И.А. Кривущенко,**

преподаватель Вольского педагогического  
колледжа им. Ф.И. Панфёрова

*Развитие и образование ни  
одному человеку не могут быть  
даны или сообщены.*

*Всякий, кто желает к нему  
приобщиться, должен достигнуть  
этого собственной деятельностью,  
собственными силами, собственным  
напряжением.*

*А. Дистервег*

В настоящее время все большее значение приобретает технология продуктивного обучения, осуществляющая возможность самореализации личности в образовательном процессе.

Продуктивное обучение – это образовательный процесс, который реализуется в

целенаправленной индивидуальной деятельности и состоит из последовательных процессуальных этапов поискового характера с четко



сформированным результатом и продуктом самореализации. Оно направлено на реализацию творческого потенциала, межличностное общение, самоопределение и самоутверждение. Осуществлять продуктивное обучение возможно на хорошей информационной базе при условии овладения студентами навыками самообразования.

Отличительные особенности продуктивного обучения

Отличительной особенностью продуктивного обучения является самостоятельное учение, основанное на индивидуальном интересе учащегося и его

практической деятельности. Оно включает:

- реальную работу учащегося в колледже или вне его;
- ориентацию его учебы и труда на конечный продукт;
- комплексную и качественную оценку всей деятельности;
- переход педагога к позиции консультанта и наставника;
- использование нестандартных форм обучения;
- индивидуальные образовательные программы, рефлексивные записи и самооценки учащихся, творческие работы.

С чего же начать продуктивное обучение? Ведь в группе все студенты – индивидуальности, характеризующихся различными склонностями, способностями, интересами, свойствами мышления, различным уровнем самостоятельности выполнения заданий.

В этом поможет разноуровневая дифференциация, основная особенность которой заключается в делении учащихся на подвижные по составу группы, которые овладевают материалом на различных уровнях сложности.

На чем основана идея разноуровневой дифференциации?

В основе реализации данной идеи лежат современные подходы к обучению:

1. Личностно-ориентированный подход.

Среди основных показателей готовности личности к самообразованию Г.К. Сериков

выделяет:

а) элементы эмоционально-личностного аппарата самообразования (ценностная ориентация личности, позитивное отношение к умственной деятельности, коммуникативность, развитие эмоционально-волевого аппарата;

б) знания личности, отражающие уровни ее интеллектуального развития;

в) умения пользоваться источниками информации;

г) организационно-управленческие умения.

2. Самореализация.

В ходе деятельности необходимо «включать» каждого студента в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития, чтобы передать ему все его «само» (от самосознания до саморегуляции).

Самореализация имеет разные формы выражения: актуальное утверждение в деятельности своих способностей, практическое раскрытие потенциала и т.д.

3. Гуманизация межличностных отношений подразумевает признание самоценности каждого человека, сотрудничество, уважительное отношение между педагогом и учащимися, создание психологического комфорта, ситуации успеха, доверия, радости учения.

4. Самоанализ и самооценка учащихся с целью дальнейшей коррекции процесса обучения.

Методом анкетирования проводится диагностика мотивации деятельности учащихся, определяется уровень познавательного интереса:

1 – ситуативный; 2 – учение по необходимости; 3 – интерес к предмету (теме); 4 – повышенный познавательный интерес и возможности творческой реализации личности студентов.

С помощью разноуровневых тестов проводится диагностика обученности, формируются первичные уровневые группы: 1 – осмысление и воспроизведение новой учебной информации, 2 – выполнение заданий по образцу, 3 – выполнение заданий в новой ситуации, 4 – творческий.

Диагностика обученности позволяет определить уровень реально усвоенных ЗУН, внести коррективы.

На основе вышеизложенного создается тематическое и поурочное планирование, где прогнозируются результаты обучения нескольких уровней знания, понимание, применение, обобщение и систематизация, оценка.

Продуктивность обучения в традиционной школе в этом случае будет заключаться в том, что каждый учащийся самостоятельно выбирает уровень освоения темы. В этом случае в организации учебного процесса преобладают парный, групповой и коллективный способы обучения. Необходимо так направлять работу учащихся, чтобы степень самостоятельности учащихся возрастал. Это – «лестница деятельности студентов»:

«Лестница деятельности студентов»
-----------------------------------------

I этап. Постановка цели, планирование деятельности осуществляется совместно с учителем и учащимся. Учащиеся отрабатывают элементы самостоятельной деятельности приходят к выводу о возможности решения более сложной задачи.

II этап. Осуществление цели происходит совместно с большой степенью самости учащихся. Свою деятельность учащиеся планируют и организуют так же самостоятельно. Контроль осуществляется по уровню выполненного задания, используется взаимоконтроль.

III этап. Учащиеся самостоятельно выбирают задание, работают в режиме свободного поиска. Используется самоконтроль деятельности.

Главный акцент в обучении делается на самостоятельную работу в индивидуальном темпе в сочетании с приемами взаимообучения и взаимопроверки. Практика работы показывает наиболее эффективные виды деятельности:

Наиболее эффективные виды деятельности студентов
--------------------------------------------------

- 1) Взаимообучение и взаимоконтроль в парах.
- 2) Разноуровневые тестирования.
- 3) Выполнение заданий практического характера.
- 4) Творческие групповые задания для подготовки к семинарам, деловым играм, урокам – конкурсам и пр.
- 5) Творческие индивидуальные задания для самореализации личности.
- 6) Рейтинговый контроль.

Задания для творческих работ постепенно усложняются: от составления кроссворда до написания реферата, проведения исследования.

В процессе обучения хорошо отслеживается динамика изменений процентного состава уровней групп. Результаты уровней обученности по каждой изученной теме сравниваются, анализируются, корректируются как учителем, так и самими учащимися.

Таким образом, дифференцированный подход позволяет, постепенно повышая навыки самостоятельной работы студентов, осуществлять продуктивное обучение.

## Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. *Бем И. Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слагаемые системы // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. и Новые ценности образования. 1999. № 9. С.59-71.
3. *Крылова Н.Б.* Подводные камни продуктивного образования // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. и Новые ценности образования. 1999. № 9. С.109-118.
4. *Хуторский А.В.* Эвристическое обучение: теория, методология, практика. М., 1998.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА – ПРОДУКТИВНЫЙ ВАРИАНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

**Г. М. Макарова,**  
*преподаватель Вольского педагогического  
колледжа им. Ф.И. Панферова*

Конечной целью обучения студента в педагогическом колледже является подготовка компетентного специалиста, имеющего собственную педагогическую позицию по отношению к процессу обучения и воспитания младших школьников, постоянно углубляющего и расширяющего приобретенные знания, совершенствующего практические умения и навыки. Следовательно, преподавателю необходимо создать такие условия в освоении студентом основной профессиональной образовательной программы, которые бы способствовали формированию у него профессиональной компетентности педагога.

Какой труд учителя  
считается  
компетентным?

Под компетенцией, в общем смысле, понимают личные возможности должностного лица, позволяющие принимать решения или участвовать в их разработке благодаря наличию определенных знаний, умений и навыков.

Разделяя точку зрения А.К. Марковой, считаем профессионально компетентным «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [4].

Анализ подходов к изучению феноменов «профессиональная компетентность педагога», осуществленных Н.В. Кузьминой, Е.И. Роговым и В.А. Слостениным, позволяет соотнести структуру профессиональной компетентности с функциями педагогической деятельности, а модель профессиональной компетентности рассматривать как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности.

По В.А. Мижерикову и М.И. Ермоленко [5] содержание теоретической готовности учителя проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить и предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Содержание практической готовности учителя выражается во внешних умениях, к которым относятся организаторские и коммуникативные умения. Проблема формирования профессиональной готовности студентов педагогического колледжа ставится и раскрывается в исследованиях Н.В. Горновой [2].

Задачей преподавателя колледжа является грамотная и педагогически целесообразная организация учебного процесса, обеспечивающая готовность выпускника компетентно осуществлять педагогическую деятельность, сформировав у себя названные умения.

Эффективность подобной организации возможно обеспечить, опираясь на продуктивно-обобщающий подход к образовательной деятельности студентов, разработанный Г.К. Париновой и С.В. Фроловой [6]. Следуя данному ими определению, под продуктивно-обобщающей образовательной деятельностью будем понимать *«форму многообразной активности студента направленную на познание и преобразование мира педагогической деятельности и самого себя как будущего учителя при взаимодействии с преподавателем и социальной средой, интенсивном протекании процессов «самости», что ведет к получению образовательного результата – готовности к педагогической профессии, ее смене по мере необходимости»*[6].

Самостоятельная работа студентов как гарантия продуктивности их учебной деятельности.
---------------------------------------------------------------------------------------

Таким образом, одной из основных закономерностей процесса профессионального обучения выступает его зависимость от включения студентов в продуктивную, профессионально направленную учебную деятельность. Особая роль, при этом, отводится самостоятельной работе студентов. Являясь высшей формой учебной деятельности /И.А. Зимняя/ именно самостоятельная работа обеспечивает продуктивность этой деятельности.

В исследованиях В.П. Есипова, П.И. Пидкасистого, А.В. Усовой и Г.Н. Серикова самостоятельная работа интерпретируется как деятельность личности по осуществлению поставленных перед нею целей, осуществляемую без непосредственного участия руководителей. Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, И.А. Зимняя дает описание этого явления с позиции самого субъекта деятельности *«как целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемой им по процессу и результату деятельности»* [3].

Разделяя точку зрения В.А. Андреева, считаем самостоятельную работу обучающихся *«формой организации их учебной деятельности, осуществляемой под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой обучающиеся выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений и навыков»* [1].

Проведенные теоретические исследования позволили синтезировать приведенные точки зрения и рассматривать самостоятельную работу студентов педагогического колледжа как продуктивный вариант формирования у них профессиональной педагогической компетентности.

Здесь важно иметь в виду не только механическое увеличение времени на самостоятельную работу, предусмотренное учебно-методической документацией по специальности подготовки, но и меру самостоятельности личности (познавательная самостоятельность, самостоятельность управленческой деятельности воспитуемых и др.), которую она может проявить в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа при заинтересованном со стороны студентов к ней отношении будет переходить в самообразование личности. Это произойдет в том случае, когда студентом полностью приняты цели самостоятельной работы, и он заинтересованно, на добровольных началах делает все, чтобы их достичь. Здесь на наш взгляд, встает задача организации такой самостоятельной работы, которая позволяет ставить студента на позицию исследователя, приобретающего личный опыт через собственную деятельность.

Определенные виды самостоятельной работы, подчиненные решению этой задачи и направленные на формирование профессиональной компетентности, приведены в таблице.

<b>Умения и способы деятельности студентов</b>	<b>Виды и особенности самостоятельной работы студентов</b>
1. Аналитические – анализ, осмысление и диагностирование педагогических явлений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Составление матрицы идей, сравнительных характеристик в трудах разных авторов.</li> <li>• Выделение основных методических линии учебных пособий и программ. Разработка опорного контекста темы по выбору в виде логической схемы, таблицы.</li> <li>• Поиск путей разрешения противоречий, обозначенных преподавателем в проблемной среде.</li> </ul>
2. Прогностические – предвидение и прогнозирование результата педагогической деятельности и моделирование педагогического процесса	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Представление педагогической ситуации пробного урока: н-р: С какими потенциальными трудностями в обучении отдельных учащихся Вы можете столкнуться?</li> <li>• Прогнозирование результативности урока.</li> <li>• Составление различных моделей урока: целевой, методической, содержательной, процессуальной.</li> <li>• Выявление обученности ученика и на этой основе прогнозирование учебных успехов в ближайшем и отдельном будущем.</li> </ul>
3. Проективные – проектирование и планирование педагогического процесса	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Составление тематического плана, плана урока, плана внеурочного занятия, плана работы кружка и т. д.</li> <li>• Определение наиболее эффективных форм, методов и средств обучения учащихся начальных классов.</li> <li>• Планирование индивидуальной работы с учеником с целью ликвидации пробелов в знаниях по теме.</li> <li>• Конструирование системы знаний по теме на основе различных дидактических систем.</li> </ul>

<p>4. Рефлексивные – осмысление и анализ своих собственных действий</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выяснение причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания.</li> <li>• Использование для самоанализа своих диагностических умений неоконченных предложений: «Я владею такими методами изучения воспитанности, как...».</li> <li>• Осознание студентом своей педагогической деятельности и определение направлений ее коррекции.</li> <li>• Установление соответствия содержания деятельности младших школьников поставленным задачам.</li> </ul>
<p>5. Организаторские – организация педагогических действий преподавателя и деятельности студентов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение зоны ближайшего развития ученика, сопоставление своих наблюдений с мнением учителя.</li> <li>• Выделение студентом наиболее эффективных приемов формирования потребности в знаниях у учеников в ходе изучения опыта работы учителя;</li> <li>• Обдумывание процесса передачи учебной информации с использованием различных методов и их сочетания.</li> <li>• Рефлексия собственной деятельности по стимулированию инициативы и творчества детей во время занятия.</li> </ul>
<p>6. Коммуникативные – построение межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Составление студентом своего «коммуникативного портрета», выделение наиболее характерных приемов и средств.</li> <li>• Организация педагогического общения с родителями ученика.</li> <li>• Сравнение различных способов осуществления коммуникативной деятельности студентов группы при проведении ими уроков.</li> </ul>

Выполнение студентами различных видов самостоятельной работы позволяет им «прожить» в собственной деятельности основные элементы педагогической теории и практики и является продуктивным вариантом формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.
2. Горнова Н.В. Профессионально-личностное становление будущего учителя. Монография. Балаково: Авангард, 1999.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону, 1997.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М: Просвещение, 1993.

5. *Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность. М.: Педагогическое общество России, 2002.

6. *Паринова Г.К., Фролова С.В.* Продуктивно-обобщающий подход к работе с тезаурусом по педагогическому менеджменту. Саратов: Научная книга, 2003.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Е.В. Преображенская,***

*зав. кафедрой общетехнических дисциплин Саратовского ИПК иПРО*

***Т.Н. Черняева, к.п.н., доцент кафедры педагогики ПИ при СГУ***

Потребность общества в квалифицированных кадрах, свободно ориентирующихся в быстро меняющемся социокультурном пространстве, требует от современной школы организации учебно-воспитательного процесса, позволяющего каждому ученику подготовиться к творческой самореализации в различных жизненных практиках. Одним из средств решения поставленной задачи является организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет [5, 7, 8] понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная познавательная деятельность» идентифицируются, основываясь на единстве их структурных компонентов от целевого, содержательного, операционного до результативного, процессе познания, форме организации обучения и на качественном изменении развивающейся личности ребенка. Характерным, объединяющим моментом при этом является, прежде всего, активное отношение ученика к целям предстоящей деятельности, которая выполняется самостоятельно.

В одних случаях цель глубоко осознается и «присваивается» учеником, что является абсолютно необходимым, так как в ней проектируются ожидаемые результаты. В других – ученик приобщается к целеопределению на основе анализа конкретной ситуации, и своего опыта. В третьих, он сам ставит цель и в соответствии с ней регулирует свою деятельность. Трансформация цели в мотив деятельности вызывает те внутренние побуждения, потребности, которые также характеризуют деятельность учащегося. Ярко выраженный мотив деятельности мобилизует познавательные возможности ученика, его волю, эмоциональную сферу, способствуя формированию опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Как отмечает в своем исследовании П.И. Пидкасистый, главный признак самостоятельной познавательной деятельности как дидактической



категории проявляется в том, что *«цель деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью»* [9, С.126]. В реальном учебном процессе совпадение целеполагания и целеосуществления бывает достаточно редко. В деятельности ученика чаще всего образуется разрыв, разногласие между целеполаганием и целеосуществлением. И в зависимости от этих разногласий, противоречий, лежащих в основе самого процесса самостоятельной познавательной деятельности, ученик либо готов к самостоятельной творческой деятельности, либо к сотрудничеству с учителем, а *«универсальной формой выражения этих противоречий является проблемность как учебных заданий, так и изложения учителя»* [9, С.226].

Разрешая эти противоречия, ученик выходит на новый рубеж учебного познания, вступает на новую ступеньку самостоятельной познавательной деятельности, которая расположена выше уровня его предыдущей деятельности. Именно в этом и выражается определенный уровень сформированности самостоятельной деятельности учащегося, руководство учителя этим процессом, и выбор наиболее оптимальной формы организации обучения.

Анализ самостоятельной познавательной деятельности школьников позволил выявить в ней единство воспроизводящих и творческих процессов, формирующих и развивающих способности ученика.

Процессы воспроизведения проявляются в количественном накоплении, присвоении готовых знаний и способов действий. Они помогают ученику овладеть необходимыми знаниями о предметах и явлениях объективного мира, осознать и усвоить способы действия и, поэтому, крайне необходимы для вовлечения ученика в творчество.

Творческие же процессы выражаются прежде всего в накоплении личного практического познавательного опыта, в новизне продукта деятельности, носящего ярко выраженный субъективный характер, в создании новых способов решения проблем, новых комбинаций, в переносе приемов деятельности.

В познавательной деятельности ребенка воспроизводящие процессы, протекающие в форме подражания, выступают в единстве с творческими элементами. Слушает ли он объяснение учителя, рассматривает ли изобразительные или символические материалы, читает ли текст, решает ли задачу – ученик высказывает свои мысли: сравнивает, сопоставляет ранее усвоенные знания, свой личный познавательный опыт с новыми знаниями и обобщенным опытом, способом решения новых проблем.

Соотношение воспроизводящих и творческих процессов легло в основу понимания нами сущности и специфики формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Целью и, одновременно, результатом самостоятельной познавательной деятельности ученика, в первую очередь, являются знания

[2, 6, 10]. Знания выступают в виде усвоенных понятий, законов, принципов, а так же зафиксированных образов и предметов какой либо науки (предметной области). Всегда оправдывает себя правило: знание освобождает от многих ошибок, так как именно глубокие, разносторонние и в тоже время конкретные знания необходимы для формирования опыта познавательной деятельности и для развития личности ученика в целом.

Осознанность, осмысленность знаний, насыщенность их конкретным содержанием, умением учащихся не только называть и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязь и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них являются отличительной чертой опорных знаний.

Общеучебные умения включают в себя умения читать, работать с текстом книги, умения запоминать, анализировать прочитанное, умения выразить свои мысли и умения общаться. В настоящее время «общеучебные умения» предлагается понимать широко как «умения учиться жить» [6, С.40]. И это, на наш взгляд, вполне справедливо, потому, что познавательные умения, помогающие ученику в познавательной деятельности проявлять самостоятельность, наряду с общеучебными умениями способствуют приобретению навыков планирования, контроля и оценивания своей деятельности.

Умения применять знания, факты, методы конкретной науки говорят о возможности ученика реализовать свои способности, выбрать для себя направление своей деятельности в дальнейшем. Перечень общеучебных, познавательных и предметных умений не является исчерпывающим, его можно продолжить, но хочется отметить, что отсутствие этих умений не позволит ученику спланировать, проконтролировать и оценить свою деятельность.

Иными словами, их отсутствие свидетельствует о том, что деятельность ученика не носит самостоятельный познавательный характер, а, следовательно, таковой не является.

Знания подвижны, они развиваются, изменяются в процессе развития науки в связи с новыми открытиями. Часть прежних знаний устаревают, новые знания либо содержат прежние, либо отбрасывают их как несоответствующие новым представлениям науки. Поэтому, ученика необходимо вооружить умениями самостоятельно приобретать и преобразовывать знания различными способами познавательной деятельности. И, что важно, в отличие от предметных знаний формы, приемы, способы познавательной деятельности не устаревают, они помогают освоить знания как одного конкретного предмета, так и знаний по основам наук.

Опорные знания, умения и навыки, используемые учеником для выполнения познавательных задач, являются необходимым элементом самого процесса познания. Они служат «ступеньками», помогающими

подняться до уяснения и более глубокого понимания изучаемого материала. Продвигаясь в обучении от незнания к знанию, от неточных и неполных знаний к знаниям более точным и полным, ученик накапливает, расширяет и углубляет их. В этом продвижении ученик не сможет развиваться, если он не владеет интеллектуальными действиями и мыслительными операциями, способами самостоятельной познавательной деятельности.

Способы познавательной деятельности в своем становлении и развитии тесно взаимосвязаны с опорными знаниями, умениями, навыками. Для достижения наибольшего зрительного эффекта, их можно изобразить в виде звеньев:



«Наложение» одного звена на другое, их тесное непосредственное взаимодействие, дает «продукт» познавательной деятельности ученика – опыт познавательной деятельности, без наличия которого весь процесс самостоятельной познавательной деятельности теряет смысл.

Исследования педагогов и психологов позволяют утверждать, что ребенок при рождении не владеет способностями к познавательной деятельности, у него есть лишь ее задатки. Поэтому способности развиваются, начиная с момента своего рождения, если для этого складываются определенные условия. Наличие или отсутствие этих способностей в школьные годы говорит только о том, что ранее такие условия для ребенка не были созданы. Поэтому, одной из главных задач педагога является создание условий для того, чтобы познавательные способности ученика как можно более успешно развивались, а вместе с тем и поступательно позитивно изменялась личность учащегося в целом, формировался опыт познавательной деятельности.

Этапы самостоятельной познавательной деятельности

Процесс формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности можно разделить на несколько этапов: гностический, проектировочно-конструктивный, организационный, коммуникативно-деятельностный и этап рефлексии.

Целью гностического этапа является определение состояния личного опыта учащегося: наличие знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, необходимых для успешной самостоятельной познавательной деятельности. Не маловажную роль при этом играют наличие волевых качеств и возможностей у ученика осуществлять предстоящую работу. Диагностику учителю целесообразно проводить, используя заранее разработанные диагностические задания, позволяющие объективно оценить возможности каждого ученика с учетом его возрастных особенностей. Определение состояния личного опыта ученика является отправной точкой для учителя при проектировании процесса формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Проектирование учителем процесса формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности позволяет уточнить содержание предстоящей работы, спланировать обучение учащихся приемам и способам познавательной деятельности, подготовить необходимый дидактический материал. Результатом этапа является разработанный план формирования личного опыта каждого ученика, который может реализовываться как на одном уроке или системе уроков, так и в неурочное время.

Организационный этап помогает подготовить ученика к самостоятельной познавательной деятельности. Учитель создает положительную мотивацию предстоящей работы учащихся используя различные приемы так, чтобы каждый ученик осознал и принял цель предстоящей самостоятельной познавательной деятельности как свою собственную. Разъяснение хода работы не должно лишать самостоятельности учащихся при выполнении задания. Поэтому учитель должен предусмотреть различные варианты инструкций, учитывающие индивидуальные возможности ученика. Одни инструкции будут содержать разъяснения обобщенного характера, другие – более подробно описывать ход работы, третьи – шаг за шагом сопровождать ученика при выполнении задания. Но в любом случае, ученик не должен лишаться инициативы.

Целью коммуникативно-деятельностного этапа является успешная реализация спроектированного учителем процесса формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности. Этот этап характеризуется активной деятельностью ученика, в процессе которой учитель и ученик взаимодействуют как равноправные субъекты. В процессе взаимодействия ученик приобретает знания, умения, навыки, способы познавательной деятельности, а учитель осознает успешность спроектированного процесса, обогащая, преобразовывая свой прошлый педагогический опыт. Созданная учителем атмосфера сотрудничества, взаимоуважения и взаимопомощи позволяет каждому ученику проявить и развить свои способности, в том числе и к познавательной деятельности, волевые

качества, мотивационную сферу. Учитель как бы сопровождает ученика в его деятельности, не ограничивая его самостоятельности, но, в тоже время, оказывая ему необходимую педагогическую поддержку при возникновении серьезных затруднений.

Этап рефлексии необходим для анализа, оценки и самооценки процесса формирования опыта самостоятельной деятельности. Он позволяет учителю осознать весь процесс формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности учеников, увидеть причину возникших затруднений при реализации спроектированного процесса, скорректировать его.

Формирование опыта самостоятельной познавательной деятельности можно считать эффективным, если он позволит ученику подняться на новую ступеньку самостоятельной познавательной деятельности, обогатив ее разнообразными творческими аспектами, усилив возможность позитивного саморазвития личности.

### Литература

1. *Акинфиева Н.В.* Развитие познавательной самостоятельности учащихся при изучении предметов естественнонаучного цикла. Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1996. 178 с.
2. *Гребенюк Б.М.* Общая педагогика: Курс лекций. Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1996. 107 с.
3. *Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К.* Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2001. 384 с.
5. *Капитонова Т.А.* Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1996. 195 с.
6. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб: КАРО, 2002. 368 с.
7. *Кракова И.А.* Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении иноязычной фразеологии в неязыковом ВУЗе., Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 204 с.
8. *Мартыненко И.В.* Развитие познавательной самостоятельности учащихся при изучении биологических дисциплин (на материале курса ботаники). Саратов, 2000. 242 с.
9. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
10. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 1999.
11. *Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. Ростов-на Дону: Феникс, 2000. 544 с.

## ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Л.М. Мамолينا,*  
*преподаватель Вольского педагогического*  
*колледжа им. Ф.И. Панфёрова*

Мы понимаем термин «продуктивный» как пригодный для обучения по новым технологиям, понятный тем, кого мы обучаем; являющийся моделью новых образовательных технологий. Продуктивное образование требует практической направленности в преподавании, подготовки учащихся к самостоятельному выходу их в «большую жизнь», оно же обуславливает выбор методов и приемов работы.

Критическая ситуация в экономике страны внесла закономерные изменения в область преподавания. Отодвинулись назад привычные общественные ценности, с их утратой в среде молодежи «вползли» ложные идеалы, ставшие духовными кумирами многих подростков. Произошел некий раскол, распад в переоценке духовного наследия.

Но насущные задачи жизни не отменяют нравственных проблем воспитания и обучения, а заставляют искать продуктивные методы, приемы в современном мире. Новое время не только открыло одновременно большой простор для смелого и самостоятельного поиска новых путей в образовании, но и дало возможность существованию кризисного состояния. Такой кризис напрямую коснулся и литературного образования. Споры и конференции по проблемам преподавания литературы не стихают по сей день.

Реагируя на такую обстановку, преподаватели нашего колледжа изыскивают такие методы, которые позволили бы за те минимальные объемы времени, что отводятся на уроки литературы Государственным образовательным стандартом, дать учащимся как можно больше глубоких и прочных знаний. С этой целью мы акцентировали своё внимание на роль самостоятельной работы над произведением, выделив отдельные блоки тем для его прочтения и самоанализа. Учитель перед самостоятельной деятельностью знакомит учащихся с модулями заданий, которые не только помогут разобраться в изучаемом материале, но и углубят знания по другим предметам, а, следовательно, разовьют кругозор и мышление подростка.

Примерные модули  
заданий для  
самостоятельной  
деятельности  
обучающегося

Приведем примерные модули заданий:

1. прежде чем читать произведение, загляни в историю того периода, в котором создал автор свое произведение, выдели самые главные события, обрати на них внимание, помни: писатель (или поэт) жил в эту эпоху;

2. при неизбежных трудностях, встречающихся в лексике произведения, выпиши непонятные слова, найди их объяснение в «Толковом словаре»;

3. при чтении обращай внимание на каждую деталь, помни: порой одно слово способно окрасить образ в противоположные тона, одна маленькая тучка на горизонте ясного небосвода испортит «погоду» настроения героя.

Работая таким образом, учащийся при самостоятельном прочтении выполняет исследовательскую деятельность, открывая и познавая те новые миры, что спрятаны в уголках его души. Обыденная классная работа по лексико-стилистическому анализу текста не способна порой так глубоко затронуть чувственные струны молодого человека. Пусть это будут маленькие открытия, но совершенные лично им. Эта своеобразная внутренняя деятельность, направленная на осмысление и осознание работы и будет являться тем продуктом, о котором шла речь выше.

Кроме того, подростку невольно придется подумать о своих жизненных позициях, потому что осмысление и изучение современной литературы необходимо основывать на достаточно четких и продуманных оценках реальной действительности прошлого и настоящего. Такая работа служит основой цели литературы – осуществлению расширенного конкретно-чувственного общения читателей с миром и его духовно-личностного творческого осмысления. А именно эти задачи содержит любое произведение, так как микромир, скрывающийся на их страницах, бесконечен и каждая отдельная человеческая судьба вмещает в себя бесчисленное множество себе подобных. Будучи разновидностью того или иного типа духовного или духовно-практического освоения мира, художественное творение выполняет свою собственную функцию и, поэтому, обладает вполне определенной самоценностью, которую не может заменить никакая другая область деятельности людей.

Качество приобретенных самостоятельно знаний определяется в основном характером продуктивности в её организации, а результатом будут сочинения, сообщения, развитая речь и умение самостоятельно обобщать и делать выводы по изученным темам. Особенно радуют успехи при исследовании причинно-следственных связей и отношений героев, так как это показывает на глубокие знания истории того периода, когда творил автор, знакомство с биографией писателя.

Так, при самостоятельном изучении любовной лирики А.К. Толстого учащиеся познакомились с историей любви поэта и Софьи Андреевны Миллер, им стали понятны настроения грусти и раздумий в стихотворении «Средь шумного бала». Ими был сделан верный вывод о том, что романтические строчки тесно переплетаются с внутренним трагическим состоянием души поэта, но покоряет сила чувства, упорство, терпение и настойчивость в достижении цели.

Разумеется, что это только малая доля в большом деле продуктивного образования, но и она способна открыть большие возможности в образовательной деятельности, как преподавателя, так и учащегося.

## **ПЕРЕХОД К ИНДИВИДУАЛЬНОМУ МОНИТОРИНГУ В ПРОДУКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Е.Г. Шейдеман,**

*преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова*

**С.В. Фролова,**

*к.п.н., доцент, Заслуженный учитель РФ ,  
зам. директора Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова*

Коренные изменения, происходящие в обществе в условиях перехода к рыночной экономике, неизбежно ведут за собой соответствующие им преобразования в российской системе образования, в воспитании и обучении подрастающего поколения. В этой связи становится наиболее актуальной проблема внутришкольного мониторинга, качества обучения учащихся.

Мониторинг в Большом толковом словаре (англ. monitor – контролировать, проверять) понимается как система постоянных наблюдений, оценки и прогноза изменений состояний кого-либо объекта.

В настоящее время понятие «мониторинг» широко применяется во многих областях знаний, в том числе и педагогической. Первые исследования проблем педагогического мониторинга появились в отечественной педагогике в начале 90-х гг. в трудах В.И. Андреева, В.П. Беспалько, М.Б. Гузаирова, В.А. Кальней. А.Н. Майорова, С.Е. Шишова, Л.Б. Сахарчука, А.В. Сотова и других.

В настоящий период, считая педагогический мониторинг элементом системы информационного обеспечения управленческих и педагогических решений, П.И. Третьяков рассматривает его как один из эффективных познавательных методов педагогического процесса.

Чаще всего педагогический мониторинг представлен в научных изысканиях, как процесс непрерывного научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения. Подтверждением этому служат работы В.К. Муратовой, в которых он рассматривается через форму организации, сбор, хранение, обработку, анализ и распространение информации о



деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития.

Как видим, обычно в школах мониторинг носит коллективный характер и осуществляется для педагогических целей, то есть, ориентирован на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов мониторинга получить новую информацию о том, как улучшить качество образования в определенном ученическом классе. Образовательный процесс обычно в целом отчужден от учащегося и навязывается извне.

Однако модернизация современной школы предполагает сегодня организацию индивидуального обучения, продуктивной образовательной деятельности, введение индивидуальных образовательных траекторий и метода проектов. Именно тогда образовательный процесс субъективен, рождается в деятельности самого подростка. Все это показывает острую необходимость перехода к индивидуальному мониторингу, с помощью которого прослеживается рост учебной деятельности каждого обучаемого в отдельности.

Контроль качества индивидуального образования показывает повышение эффективности учения детей, обеспечивает комфортность для ребенка, за счет чего повышается его мотивация учения. Индивидуальный мониторинг должен учитывать также интересы и способности каждого ученика к обучению: наиболее значимые для конкретного ребенка способы проработки учебного материала, использование особой организации материала, возможность выбора заданий, контроля и оценки результата. Организованный учителем взаимоконтроль и самоконтроль создает условия для самостоятельного поиска учеником собственных ошибок.

Таким образом, индивидуальный мониторинг обеспечивает в отличие от коллективного процесс прослеживания развития индивидуальности каждого ученика, чем формирует мотивированную учебную деятельность, обеспечивает непосредственное участие в организации контроля своего образования.

## **К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПРОДУКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

***Т.А.Молодцова,***  
*заведующая отделением*  
*Вольского педагогического колледжа*  
*им. Ф.И. Панфёрова*

В педагогической науке проблема «среды» не нова и в настоящее время используется широко и многозначно. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, совокупность условий и влияний.

Среда – это не только окружающий мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах. Межчеловеческие отношения могут складываться на основе взаимной терпимости и сотрудничества, подавления и подчинения или же заботы и поддержки. Во всех данных случаях личность будет находиться в различной социальной среде, поэтому по-разному будет проходить и процесс ее развития. По мнению педагога Г.М. Коджаспировой, сущность среды понимается именно как *«окружающий мир, пространство и материал для развития»*.

Остановимся на том, что подразумевает образовательная среда.

Прежде всего, выступая, как социокультурное пространство, она обладает большой мерой сложности, создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным способностям и создает свое собственное пространство, видение ценностей и приоритетов познания. И поскольку всякое знание личностно /М. Полани, С. Туямин/, то образовательная среда каждого есть особое личностное пространство познания и развития.

Образовательная среда, по словам И.С.Якиманской, представляет собой *«...специально организованное образовательное пространство для освоения различных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывая себя миру, с которым внутренне взаимосвязан»*.

Данная среда не навязывает ребенку путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия для саморазвития. Организация такой среды позволяет устранить традиционную ориентацию на среднего ученика и предоставить возможность раскрыться каждому.

Практика работы показывает, что эффективной считается образовательная среда, которая включает в себя механизмы личностного роста подростка. Именно такой средой на сегодняшний день является продуктивная образовательная среда, под которой мы подразумеваем специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий и влияний самостоятельной организации жизнедеятельности студентов, направленную на формирование активной, независимой, творческой личности, обладающей высокой самооценкой, свободой суждений и поступков, стремлением к самопознанию, самоактуализации и самореализации. В данной среде учитель играет роль эксперта, консультанта или наставника.

Включившись в эксперимент по проблеме: «Введение способов и методов продуктивного обучения в образовательную среду педагогического колледжа». Именно такую среду мы стараемся создать в педагогическом колледже.

## Раздел III.

# Метод проектов как составляющая продуктивного обучения

### К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Г.Г. Коннычева, к.п.н.,*

*Заслуженный учитель РФ,*

*директор лицея-интерната естественных наук*

*при Саратовском государственном аграрном университете*

*имени Н.И.Вавилова,*

*Е.Е. Симдянкина, к.п.н.,*

*зам. директора по науке лицея-интерната естественных наук*

*при Саратовском государственном аграрном университете*

*имени Н.И.Вавилова*

Современная школьная программа ориентирована на достижение качественного допрофессионального образования лишь при том условии, что обучаемые обладают достаточной *мотивацией* к успешному обучению. Но так ли это? Опыт работы многих преподавателей зачастую говорит об обратном. И многие учащиеся лишь к окончанию школы начинают ощущать потребность в успешной учебе, а некоторые вообще не испытывают этой потребности. И появляются в результате те «белые пятна» в знаниях, которые придется им устранять в дальнейшем в процессе изучения основ будущей специальности.

Мотивация продуктивной деятельности
-------------------------------------------

Мотивация как необходимый компонент деятельности, оказывающий значительное влияние на эффективность и качество конечного результата, рассматривалась многими авторами на страницах психолого-педагогической литературы в различные годы. Мы, в свою очередь, хотели бы затронуть не менее важный аспект мотивации – мотивацию продуктивной деятельности учащихся.

**Под мотивацией продуктивной деятельности учащихся мы понимаем создание необходимых условий, стимулирующих творческую учебно-познавательную деятельность учеников, нацеленную на получение конечного результата – продукта деятельности.**

Почему вопрос о мотивации продуктивной деятельности учащихся заслуживает, на наш взгляд, особого внимания? Дело в том, что успех любой деятельности ученика, в том числе и познавательной, в большей степени зависит от его желания работать эффективно, «с полной отдачей», и, самое главное, – видеть результаты своего труда.

От того, насколько сильна мотивация, зависит также его самочувствие и настроение, а это – одно из неперенных условий успешной деятельности. Подтверждением чему является известная притча Сократа:

«Три человека несут тяжелые камни. Пот градом катится по их лицам – настолько тяжела работа. Каждому из них задали один и тот же вопрос:

– Что ты делаешь?

– Несу эту проклятую ношу, – **с трудом** ответил первый человек.

Второй из них на этот вопрос **бодро** ответил:

– Я зарабатываю на хлеб себе и своей семье.

И лишь третий человек в ответ на этот же вопрос **улыбнулся** и сказал:

– Мы строим храм, который будет стоять долгие годы и служить людям радостью и утешением».

Как видим, одна и та же работа разными людьми воспринимается по-разному, так как ее **значимость** для каждого неодинакова.

Аналогичные ситуации мы видим повсеместно в работе с учениками. Почему одни из них с большим желанием выполняют предложенную работу, другие делают ее, боясь ослушаться педагога, а третьи вообще стараются избежать ее выполнения, хотя перед каждым из них поставлена одна и та же цель? Стала ли эта цель актуально значимой потребностью для данного ученика – от этого в конечном итоге зависит его последующая учебная деятельность, в результате которой он приобретает определенные умения и навыки.

Факторы,  
мотивирующие  
продуктивную  
деятельность  
учащихся

Поэтому роль педагога – максимально обеспечить условия для достижения каждым учащимся успеха в приобретении необходимых учебно-познавательных умений.

Наличие этих условий, наряду с факторами, мотивирующими эффективную продуктивную

деятельность учащихся, позволит достичь желаемого педагогического эффекта. К таким факторам, в первую очередь, следует отнести:

- ✓ уважение ученика, одобрение и признание **результатов** его труда;
- ✓ предоставления ему **свободы** в выборе содержания, средств и видов учебно-познавательной деятельности;
- ✓ успех его **самостоятельной** работы;
- ✓ приобретение учеником практических **лично-значимых** для него навыков и развитие его **индивидуальных способностей**;
- ✓ осознание учащимся его **роли** в социуме.

Понятно, что одни и те же факторы по-разному доминируют у учащихся в зависимости от индивидуальных особенностей личности каждого из них.

Между тем мы считаем, что наличие именно таких мотивирующих факторов необходимо для осуществления успешного продуктивного обучения как одного из наиболее приоритетных видов обучения на современном этапе, так как в процессе продуктивной деятельности ученик приобретает необходимые умения и навыки посредством практического освоения изучаемого материала, а не заучивания его.

Привычка же к заучиванию (без понимания), как справедливо отмечал Б.Вульфсон, «...отрицательно влияет на формирование самостоятельности суждений, затрудняет развитие критического и рационального мышления»<sup>1</sup>. А именно эти качества наряду с коммуникабельностью необходимы современному человеку для того, чтобы успешно реализовать себя в современном мире.

Философский  
фундамент  
продуктивного  
образования

Чтобы развить у ученика эти качества недостаточно вооружить его определенной суммой знаний, поскольку эти знания не являются продуктом его деятельности, а отражают его способность воспроизводить некий информационный объем, накопленный предыдущими поколениями.

Необходимо научить его «добывать» эти знания самостоятельно, самому проектировать свой образовательный маршрут.

Но, для того, чтобы помочь ученику в этом, необходимо **воспринимать его таким, какой он есть**, а не таким, каким мы хотим его видеть. Педагогу нужно уметь прощать отдельные недостатки в характере и поведении учащихся (за исключением тех, которые могут нанести вред окружающим); уметь находить в каждом ученике **достоинства** и воспринимать его по его достоинствам, а не по недостаткам. К каждому ученику подходить с «оптимистической гипотезой»: у него есть недостатки, **зато он умеет...** Именно такой подход к учащимся лежит в основе продуктивного обучения, философским фундаментом которого

<sup>1</sup> Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. М., 1970. С.107.

является гуманизм – совокупность воззрений, признающая ценность человека как личности, а также его право на свободное развитие своих способностей.

Возможна ли организация продуктивного обучения в традиционном образовании? Разумеется, если в школе осуществляется такая организация учебного процесса, при которой результатом образовательной деятельности учащегося становится некий продукт, который для него лично значим, и этот продукт получает достойную оценку (именно оценку, а не отметку) других участников образовательного процесса.

Как обеспечить продуктивное обучение в обычной школе?

Каким же образом можно обеспечить в обычной школе осуществление продуктивного обучения? Хотелось бы поделиться с коллегами некоторыми соображениями на этот счет.

Лицей-интернат естественных наук (ЛИЕН) при Саратовском государственном аграрном университете им. Н.И. Вавилова осуществляет целенаправленную подготовку учащихся для поступления в вуз. Эффективная организация учебного процесса в лицее позволяет 95% выпускников стать студентами аграрного университета и других вузов. Преподаватели университета отмечают высокое качество подготовки выпускников лицея, так как большинство студентов – бывших лицеистов учатся на «хорошо» и «отлично». Эти студенты являются активными членами научного студенческого общества, и после окончания университета многие из них поступают в аспирантуру.

В рамках деятельности лаборатории продуктивного обучения, которая создана на базе педагогического института Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского, наш лицей как участник лаборатории, принимает активное участие в работе по внедрению элементов продуктивного обучения в своей образовательной деятельности.

Однако если на первом этапе работы лицея как участника данной лаборатории мы видели возможности осуществления продуктивного обучения, в первую очередь, во внеурочной деятельности лицеистов (работа в творческих мастерских лицея; представление результатов – продуктов проектной деятельности учащихся на ежегодной научно-практической конференции «Твои первые исследования, лицеист»), то в настоящее время мы видим большие возможности внедрения элементов продуктивного обучения непосредственно в образовательный процесс.

Учебные проекты в системе уроков

К такому выводу мы пришли, посетив серию уроков отдельных педагогов лицея, которые начали использовать на своих занятиях различные учебные проекты.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что использовать проекты в системе своих уроков педагоги начали не вдруг – этому предшествовала

большая работа, осуществляемая научно-методической службой лицея. В лицее систематически проводятся педагогические чтения, семинары, «круглые столы», конференции, на которых педагогов своевременно информируют об основных направлениях развития педагогики и проблемах, стоящих перед педагогической наукой на современном этапе.

Кроме того, в лицее созданы все условия для оказания консультационной помощи педагогам по выбору проблем исследований и тем для самообразования. Благодаря просвещенческой деятельности научно-методической службы многие коллеги начали использовать на своих уроках метод проектов – один из видов педагогических технологий.

Пример:  
учебный проект  
по истории

Так, например, на уроке истории в десятом классе накануне изучения темы «Правление Ивана Грозного» учитель О.В. Гаркавенко предлагает лицеистам самостоятельно осмыслить и освоить учебный материал по данной теме, представив результаты своей работы в виде защиты проектов. Эта тема была выбрана педагогом не случайно – необходимо было сформировать у учащихся представление об эпохе Ивана IV Грозного, опираясь на материал о его личности, внутренней и внешней политики, дать оценку методам, с помощью которых при его правлении осуществлялись изменения, связанные с укреплением центральной власти и расширением территории государства.

Материал достаточно объемный и сложный для восприятия, содержит большое количество новых исторических понятий и дат, которые необходимо не просто запомнить, но и осмыслить. Для этого требуется буквально «погрузиться» в эпоху того времени, рассмотреть, как менялись взгляды правителя в соответствии с происходящими событиями в государстве и за его пределами. И каким бы даром красноречия не обладал педагог, понятно, что усвоить данный материал ученикам будет не просто.

Организационная  
часть проекта

Перед лицеистами была поставлена задача: установить, почему правление Ивана Грозного иногда называют эпохой и выделяют в отдельный период. Для ее решения учащимся было предложено разбиться *по желанию* на три группы, каждая из которых будет изучать период правления Ивана IV Грозного в определенном аспекте:

I группа изучает личность Ивана Грозного и его окружение (родители; детство и юность; венчание на царство; семья – жена и дети; ближайшее окружение);

II группа изучает вопросы, связанные с внутренней политикой Ивана IV (1 этап – 1547-1560 гг. – проведение различных реформ; 2 этап – опричнина);

III группа изучает внешнюю политику Ивана Грозного (восточное направление; южное направление; западное направление).

Деятельностная  
часть проекта

Группы работает по плану, разрабатываемому совместно участниками проекта. Тщательно прорабатываются все этапы подготовки и реализации данного проекта, определяются возможные источники информации. Ребятам приходится работать с различными словарями, справочниками, энциклопедиями, подбирать необходимые фото- и видеоматериалы, репродукции, осуществлять поиск по сети Интернет. Кроме того, лицеисты обучаются в сотрудничестве, а, следовательно, помимо учебно-познавательных задач, в работе над проектом решаются и воспитательные задачи, так как работа в группе требует от участников взаимной поддержки и помощи, индивидуальной ответственности каждого («от моего вклада зависит успех выполняемой работы»).

Результативная  
часть проекта

Каждая группа представляет результаты своего проекта в форме презентации, используя мультимедийный проектор, а для этого необходимо также умение работать с компьютерными программами. По мере завершения работы над проектом интерес к выбранной теме возрастает – насколько правильно сделаны выводы, не пропустили ли что-то важное, все ли события из жизни удалось отразить с достаточной степенью достоверности – и вновь идет детальная проработка отдельных пунктов плана, уточняются малоизвестные факты.

Одни и те же события и факты из жизни Ивана Грозного участники каждой группы рассматривают со своих позиций в соответствии с выбранным направлением и в ходе публичной защиты учебного проекта отвечают на вопросы учителя и представителей двух других групп.

Проблемная учебно-познавательная задача, поставленная педагогом перед всеми группами, успешно решена – ученики сами **«добывают» необходимые знания, сами делают выводы.** На таком уроке не может быть ни одного безучастного взгляда – каждый переживает за **результат** своего труда и членов его группы — их общий **продукт деятельности.** И, следовательно, такую деятельность можно по праву считать продуктивной.

Роль педагога  
в проектной  
деятельности

Особая роль в организации проектной деятельности лицеистов как основы продуктивного обучения отводится, разумеется, педагогу.

Наиболее оптимальной для достижения успешной деятельности учащихся должна быть такая организация, при которой педагог умело сочетает свободу действий своих подопечных с их четкой организованностью. Он не позволяет пустить образовательный процесс на «самотек», но и одновременно с этим не является сторонником жесткого контроля. Такой педагог большое внимание уделяет самоконтролю и взаимоконтролю учащихся, создавая творческие группы и, снабдив их необходимым диагностическим инструментарием, координирует работу в этих группах.



## **ПРОДУКТИВНО-ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

***Е.А. Митрофанова,***  
***к.п.н. Л.В. Фимушкина,***  
*преподаватели Вольского*  
*педагогического колледжа им.Ф.И.Панферова*

В Российской системе профессионального обучения последнее время часто высказываются о продуктивном обучении, которое позволяет студентам учиться непосредственно у профессионалов, совместно с ними выполнять определенную работу, консультироваться у тьюторов, готовиться к отчетам по проектам, защита которых проходит в учебном заведении.

В нашем педагогическом колледже элементы продуктивного обучения давно и успешно практикуются, так как позволяют студентам старших курсов совмещать обучение по специальности и профессиональную деятельность.

Однако раньше границы продуктивности оказывались «размытыми» поскольку «продукт» сводился к пассивному усвоенному учеником знанию и авторитарно организованному учителем уроку. Открывшаяся мастерская продуктивного обучения «Введение продуктивного обучения в образовательную среду педагогического колледжа», позволила обеспечить четкую направленность образования на реальный конкретный продукт создаваемый студентами в рамках соединенной учебной и трудовой деятельности.

Опыт работы позволяет отметить, что использование индивидуальных проектов в профессиональном обучении способствует самореализации интересов студентов, повышает уровень мотивации и заинтересованности в получении профессиональных навыков в избранной сфере деятельности, ориентирует на практическое достижение успехов в обучении и самообразовании, воспитании ответственности, самоорганизации и трудолюбия.

Это обусловлено тем, что конечной целью продуктивного обучения является не контроль знаний, а получение конкретного продукта их самостоятельной профессиональной деятельности и публичных оценок за него.

Не случайно, получая профессию социального педагога, студенты в колледже обучаются, используя индивидуальный маршрут, который способствует формированию критического и творческого мышления студентов, умению работать с информацией, что в полной мере отвечает основным профессиональным требованиям будущего специалиста,

воспитывает социально активную личность, способную к самоутверждению и самосовершенствованию.

Участие студентов в решении проблемных вопросов позволяет по новому раскрыть их профессиональную деятельность, способствует осмыслению выбранной профессии. Сравните пассивно воспринимающего в процессе традиционного обучения материала студента, ставящего все под сомнение, и другого желающего быть услышанным имеющего свой особый взгляд, самостоятельно пришедшего к специфике профессиональной деятельности, занимаясь по индивидуальному маршруту. Естественно, самостоятельная работа позволит студенту погрузиться в тему в полном объеме, а, кроме того, при затруднениях возникающих в детальной проработке темы, появляется неформальная близость между ним и тьютером.

Осуществление работы по методу проекта в нашем педагогическом колледже строиться по определенным этапам.

1 этап:  
«Погружение в проект».

1 этап: «Погружение в проект».

Педагог формулирует студенту проблему, цель задания. Например: «Изучить и спланировать работу по коррекции эмоциональной сферы трудновоспитуемых подростков».

Студент, присваивает, проблему вживаясь в ситуацию принимая цели и задачи: овладеть особенностями трудных подростков, изучить их эмоциональную сферу, спланировать работу социального педагога по решению данной проблемы.

Здесь важно правильно поставить цель проектной деятельности, так как она направляет на способы решения проблемы, и создает условия для самостоятельной, познавательной деятельности учащихся, что позволяет получить положительный эффект.

2 этап:  
«Организация деятельности».

2 этап: «Организация деятельности».

Педагог предлагает организацию работы, план которой позволяет решить поставленные задачи, выбрать возможные формы и получить рекомендации по планированию коррекционно-профилактической работы. Таким образом, студенту полагается изучить литературу, освещающую данный аспект и методики, позволяющие определить эмоциональную сферу подростков.

Студент планирует свою работу, выбирая формы и способы ее презентации, которая может быть в форме доклада, реферата, видеофильма и другое.

Как видим, тьютор позволяет ему работать, самостоятельно используя свои возможности, проявлять себя, приносить пользу, показывать публично достигнутый результат, который носит практический характер, развивает у него мыслительную, коммуникативную и

творческую деятельность, интересен и значим в его дальнейшей профессиональной деятельности.

3 этап:  
«Осуществление  
деятельности».

3 этап: «Осуществление деятельности».

Педагог посещает студента, контролирует, консультирует, дает новые недостающие ему знания, репетирует презентацию.

При этом студент, активно добывая недостающие знания, изучая предлагаемую литературу, проводит исследовательскую работу, намечает план коррекционно-профилактической работы и готовится к презентации.

Работая над проектом, студенты изучают дополнительный материал, посещают параллельные учебные заведения, знакомясь с профессиональной деятельностью социальных педагогов. Форму работы выбирают самостоятельно, поэтому у каждого они получаются различными.

4 этап:  
«Презентация».

4 этап: «Презентация».

Педагог принимает отчет студента, обобщает полученный материал, подводит итоги, оценивает умения участников проекта обосновывая каждый элемент.

Студент же демонстрирует понимание задач и целей проблемы, умение планировать и осуществлять работу, находить способы ее решения, проводить самооценку.

Что дает  
преподавателям и  
студентам работа  
над проектом?

Предлагаемый нами проект позволяет увидеть студентам, какие эмоциональные проблемы возникают у трудновоспитуемых подростков, изучить и наметить специфику работы по их преодолению, что в дальнейшем позволит им умело применять в практической профессиональной деятельности имеющиеся знания и умения.

Данные и подобные проекты предполагают значительную активность проектантов и относительную пассивность педагогов. Последнее проявляется в том, что преподаватели оказывают помощь только тогда, когда она необходима. Студент же выбирает в какой последовательности, и как он будет работать самостоятельно.

Причем, самостоятельность в проектной деятельности, обеспечивается не жестко сформулированной задачей, давая возможность уточнить ее формулировку, и способ выполнения, что повышает личностную мотивацию и развивает творческие способности, что очень важно для конкурентоспособности наших выпускников.

## МЕТОД КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*к.п.н. Г.А. Сумина,*

*к.п.н. Л.В. Сурчалова,*

*учителя информатики лицея прикладных наук при СГУ*

Информатика  
и междисциплинарная  
интеграция

Информатика среди школьных предметов занимает особое место, поскольку компьютер является универсальным инструментом для решения большого количества задач: мультимедийных

презентаций, сайтов, численных экспериментов и задач по разным предметам. Задачей школьного образования является подготовка учеников к дальнейшей учебе и профессиональной деятельности, поэтому знание основ программирования и компьютерная грамотность являются важнейшим звеном в ряду школьных дисциплин [1].

Дисциплины «Информатика» и «Новые информационные технологии» составляют в Лицее прикладных наук (ЛПН) г. Саратова цикл компьютерных дисциплин, особенность которых состоит в том, что их изучение позволяет решать широкий класс междисциплинарных задач. Подавляющее большинство задач по информатике являются именно междисциплинарными в силу прикладного характера этой дисциплины, что позволяет развивать продуктивную деятельность как школьника, так и учителя. Основные приемы формализации, моделирования, алгоритмизации формируются как при программировании, так и при использовании новых информационных технологий для решения задач по геометрии, физике, математике, математическому анализу, синергетике и другим предметам. При разработке программного обеспечения лицеисты изучают постановку задачи, формализуют ее и составляют математическую модель, затем программируют ее на одном из языков программирования отлаживают и производят тестирование. Тестирование задач состоит в изучении работы программного обеспечения при различных условиях с целью исключения ошибок.

Междисциплинарные задачи формулируются в различных видах, таких как задача на уроке, проект на несколько уроков, проект разработки программного обеспечения (ПО), реферата, презентации или сайта.

Использование  
метода проектов  
в ЛПН

Метод проектов как один из способов реализации продуктивной педагогики в ЛПН используется по нескольким направлениям.

Под проектом мы понимаем работу над междисциплинарным заданием, рассчитанную на длительный срок (от нескольких часов до нескольких месяцев) и предназначенную для

внедрения [2]. Внедрение рассматривается в аспекте последующего использования в учебном процессе, для работы на предприятии родителей, обработки школьной документации, тестирования олимпиад.

Проект может представлять собой программный продукт на алгоритмическом языке, презентацию, выполненную для демонстрационных или учебных целей, игру-викторину для младшей сестры или брата, теоретическую разработку с примерами компьютерных программ, реферат на определенную тему. Проекты выполняют все старшеклассники и тему такого проекта они могут выбирать самостоятельно. При выполнении проекта формируются основы для социальной адаптации старшеклассников, определяются ценностные и культурные ориентиры, профессиональная направленность.

Междисциплинарные  
связи в проектах

Работа в этом направлении ведется учителями информатики совместно с учителями других предметов [3], [5], [7]. Например, за последние 5-6 лет в ЛПН были разработаны междисциплинарные связи по следующим темам:

- алгебра логики (математика и информатика, 8 кл.);
- вычисление математических выражений и табулирование функций (математика и информатика, 9 кл.);
- рекурсии (синергетика, биология, география и информатика, 10 и 11 кл.);
- построение и масштабирование графиков в декартовой и полярной системах координат (математика, информатика 10 и 11 кл.);
- построение сечений в многогранниках (геометрия и информатика, 11 кл.);
- численное решение нелинейных уравнений (математика и информатика, 10 кл.);
- численное вычисление определенных интегралов (математический анализ и информатика, 11 кл.);
- численное решение обыкновенных дифференциальных уравнений (математический анализ, синергетика и информатика, 11 кл.);
- и др.

В зависимости от возраста ученика, предмета и темы задачи могут иметь разную сложность [4]. Например, задачи по математической логике в 8 классе подобраны по темам: «Логические высказывания», «Логические операции», «Доказательство законов алгебры логики с помощью таблиц истинности». Они должны дать ученикам возможность в дальнейшем на уроках математики уметь доказывать теоремы. Задачи по математической логике в 10 классе охватывают темы: «Логические основы ЭВМ», «Полнота булевых операций», «Доказательство законов алгебры логики двумя способами» и позволяют проводить параллели по темам физики –

«Контактные схемы», математики – «Доказательство теорем», «Решение неравенств».

Компьютерные проекты, выполненные по темам, приведенным выше или любым другим, имеют вид законченных программных продуктов и применяются в учебном процессе, как самим учеником, так и учителями- предметниками, что является продуктивной деятельностью.

В ходе обучения информатике и новым информационным технологиям необходим индивидуальный подход к каждому ученику, а также его самостоятельная творческая деятельность. Ученик должен иметь возможность выбора заданий, использовать наиболее значимый для него способ изучения необходимого материала. При этом личностно-ориентированное обучение использует разнообразные методы организации учебной деятельности, при которых создается атмосфера заинтересованности, творческой деятельности учеников. Оценка деятельности ученика должна происходить как по конечному результату, так и по процессу достижения. Необходимо поощрять стремление к анализу работы, выбору рациональных способов деятельности.

Использование  
продуктов  
проективной  
деятельности

Продуктивная деятельность при разработке проектов организована в ЛПН в следующих рамках:

1. проект для решения на уроках междисциплинарных задач по программе,
2. проект для участия во внешкольных мероприятиях (выполнено более 120 за 5-6 последних лет),
3. проект для представления на экзамене по информатике (выполняется каждым лицеистом в рамках подготовки к экзамену по информатике в 10 классе),
4. заказ учителя;
5. проект по заказу администрации (выполнено около 20 за 5 лет);
6. проект по теме, интересующей ученика.

Например, в 8 классе одним из таких проектов является «МУЛЬТИК»: – Выполнить анимацию на языке Паскаль с применением 35-45 графических процедур и функций на любую тему (16 часов).

В 11 классе – «ПАРАБОЛА» – при численном интегрировании функции методом Симпсона кривая заменяется на параболу. Составить программу, которая по трем заданным точкам находит уравнение параболы и строит ее на экране компьютера (6 часов во 2-й четверти).

Подобных проектов по программе ученик выполняет около двух десятков за время обучения, которые помогают не только успешно усваивать программу, но и изучать и применять новые информационные технологии и языки программирования, не предусмотренные программой курса. При этом многие лицеисты (~ 40%) выполняют проекты намного сложнее задач по программе, в зависимости от его личных интересов или

заказу учителя и администрации. Анализ программных продуктов лицейстов позволил сделать следующий вывод, что в результате их продуктивной деятельности за период обучения в лицее учащиеся осваивают по несколько языков программирования и легко переходят с одного языка на другой.

Результаты  
продуктивной  
деятельности

С 1998 по 2003 год лицеисты участвовали в пяти школах-конференциях СГУ «Нелинейные дни в Саратове для молодых», четырех смотр-конкурсах программных продуктов школьников г. Саратова «Эврика», двух конференциях ИРЭ РАН «Компьютерное моделирование сложных систем и волновых процессов» с представлением своих творческих междисциплинарных проектов и др. Всего было представлено около 120 работ, по 50 из которых получены призовые места и грамоты, у 17 лицейстов имеется участие в конференциях с опубликованием тезисов работ [4], [5], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [18].

Многие из этих программных продуктов выполнены по заказам учителей и внедрены в учебный процесс ЛПН, часть из них приведена в таблице.

**Таблица «Междисциплинарные проекты и их применение»**

№	Название	Автор, класс, год	Междисциплинарная связь	Результат
1.	Численные методы решения нелинейных уравнений	Хорохорин Е, 11 кл., 1998.	Информатика, Математика	2 место, смотр-конкурс ПО
2.	Численное интегрирование	Гасанов С., 11 кл., 1998.	Геометрия, матем. анализ	Бинарный урок
3.	Электрические поля	Коротков Д, 11 кл., 1998	Физика	1 место, смотр-конкурс ПО
4.	Фракталы	Шилов С. 11 кл., 1998.	Синергетика, бин. урок	1 место, конф. ВКПН
5.	Автоматизированное тестирование	Паксютов В., 10 кл., 1998.	Организация учеб. процесса	
6.	Динамические системы	Паксютов В., 11 кл., 1999.	Синергетика, бин. урок	2 место, смотр-конкурс ПО
7.	Расчет электрических цепей	Ключников И., Бирюков И., 10 кл., 1999.	Математика, физика	1 место, смотр-конкурс ПО
8.	Презентация «Рекурсия»	Ермошин Д, 11 кл., 1999.	Информатика, математика	3 место, смотр-конкурс ПО
9.	Фазовая плоскость	Гришин П., 11 кл., 2000.	Синергетика, математ. анализ,	2 место, смотр-

			Л.Р. № 9, 10	конкурс ПО
10.	Нелинейный осциллятор	Романов И., 11 кл., 2000.	Синергетика, математ. анализ, Л.Р. №6, 8, 11, 12	1 место, смотр-конкурс ПО
11.	Автоматизированное тестирование олимпиад	Романов И., 11 кл., 2000.	Организация учеб. процесса	1 место, смотр-конкурс ПО
12.	Клеточный автомат	Яковенко Р., 11 кл., 2000.	Биология, синергетика	конф. ВКПН
13.	Вязание узоров	Дубровин А., 8 кл., 2000.	По заказу мамы	Грамота, смотр конкурс ПО
14.	Звездная сфера	Балуев Р., 11 кл., 2001.	Астрономия, математ. анализ	1 место, конф. ИРЭ РАН
15.	Связанные маятники	Баранов С., 10 кл., 2001.	Синергетика, математ. анализ, физика	2 место, конф. ИРЭ РАН
16.	Динамический осциллятор	Антипов А., 11 кл., 2001.	Синергетика, математ. анализ,	2 место, конф. ИРЭ РАН
17.	Двумерное отображение	Авдеев А., 11 кл., 2001.	Синергетика бин. урок	3 место, конф. ИРЭ РАН
18.	Построение графиков функций	Юрина Е., 9 кл., 2001.	Синергетика, Л.Р., № 2-4	Грамота, конф. ИРЭ РАН
19.	Экзаменатор по информатике	Панаитов Е., 11 кл., 2001.	Организация учеб. процесса	2 место, смотр-конкурс ПО
20.	Множество Мандельброта	Прохоров А., 10 кл., 2001.	Синергетика, бин. урок	Грамота, смотр конкурс ПО
21.	Викторина	Бачило С., 8 кл., 2001.	Новые инф. технологии	Грамота, смотр конкурс ПО
22.	Колебания маятника	Морозов М, 10 кл., 2001	Синергетика, математ. анализ, физика	3 место, конф. ИРЭ РАН
23.	Интернет страница	Вольфман Е., 10 кл., 2001.	Организация учеб. процесса	Грамота, смотр конкурс ПО
24.	Статус успеваемости	Еремин О., 10 кл., 2001.	Организация учеб. процесса	Грамота, конф. ИРЭ РАН
25.	Эволюция	Вирич Ю., 10 кл., 2001.	Биология	
26.	Интернет страница	Бирюков А., Васильев Л., Еремин О., 10 кл., 2001.	Организация учеб. процесса	Грамота, конф. ИРЭ РАН
27.	Презентация «ЛПН»	Группа учеников	«Образование	Участие в



		ЛПН, 2001.	2000», г. Москва	выставке
28.	Презентация «Вопрос из моего учебника»	Носов А., Гуськов Д., 10 кл., 2001.	Физика, синергетика, орг-я учеб. Процесса	Приз компании «Кирилл и Мефодий», Москва
29.	Викторина	Бачило С., 9 кл., 2002.	География	Грамота, смотр конкурс ПО
30.	Множество Мандельброта	Ефименко А., 9 кл., 2002.	Синергетика	
31.	Презентация «Учу немецкий»	Жаркова Д., 8 кл., 2002.	Немецкий язык	Грамота, смотр конкурс ПО
32.	Зеленая волна	Сахнов К., 9 кл., 2002.	ОБЖ	
33.	Презентация «Франция»	Солодкий А., 9 кл., 2002.	Театр	Грамота, смотр конкурс ПО
34.	Пульсирующая клетка	Абрамов А., 10 кл., 2002.	Биология	
35.	Хаос и его приложения	Грибанов С., 10 кл., 2002.	Синергетика	
36.	Быстрый счет	Еремин О., 10 кл., 2002.	Математика	грамота на смотре ПО
37.	WEB сайт	Бирюков А., 11 кл., 2002.	Информатика	2-е место на смотре ПО
38.	Оптика	Морозов М., 11 кл., 2002.	Физика	1-е место на смотре ПО

Внедрение в учебный процесс программного обеспечения, авторами которого являются лицеисты В. Паксютов, Е. Юрина, С. Куркин, П. Гришин, М. Новак, И. Романов и др., позволило провести цикл лабораторных работ и бинарных уроков по дисциплине «Колебания, волны и синергетика», насыщенной нелинейными задачами, которые требуют компьютерного анализа. В процессе разработки, отладки и внедрения программных средств отрабатывается методика преподавания синергетики, в которой многие сложные вопросы не всегда понятны лицеисту без наглядных иллюстраций. Компьютерные модели дают уникальные возможности продемонстрировать процессы эволюции в динамических системах, сформированных на разностных и дифференциальных уравнениях.

Междисциплинарные проекты лицеистов используются для проведения лабораторных работ по курсу «Колебания, волны, синергетика» по темам: «Построение графиков гармонических колебаний по точкам», «Сложение гармонических колебаний», «Построение графика», «Исследование графиков затухающих колебаний», «Точечные

отображения», «Диаграмма Ламерея», «Квадратичные отображения», «Нелинейность и линейность», «Фазовая плоскость, поле скоростей», «Аттракторы», «Виды вынужденных колебаний», «Бассейны притяжений».

Проведение экзамена-конференции с помощью междисциплинарного проекта

Многие из проектов выполнены в рамках подготовки к экзамену в 10 классе. На экзамен представляются работы по разнообразным темам: решение логических задач, рекурсивные алгоритмы, защита информации, способы кодирования, криптография, базы данных, методы сортировок, процедуры и функции, виды памяти компьютера, хаос, алгоритмы на графах, построение графиков и др.

Творческая и самостоятельная экзаменационная работа над междисциплинарным проектом обязательно должна быть оформлена в виде реферата. Такой реферат по информатике выполняют лицеисты для того, чтобы научиться оформлять работу и наиболее полно использовать возможности текстовых и графических редакторов, презентаций, мультимедийных систем. Работы проходят конкурсный отбор, и их авторы представляют на экзамен по информатике доклад или ПО. Экзамен проводится в виде конференции.

Мотивация участия в экзамене-конференции является стимулом для творческой работы. За период с 1998 по 2002 год количество участников конференции возросло с 16% до 56 %. Экзамен по билетам сдают учащиеся, не прошедшие конкурсный отбор и не участвующие в конференции.

Проведение двух туров олимпиад, имеющих в ЛПН статус районных, автоматизировано и проводится с привлечением лицеистов и выпускников лицея, авторов задач и создателей тестирующих программ: Д. Коротков, И. Романов, А. Лазарев, К. Батузов. Технология автоматизации олимпиад заимствована из методики проведения Саратовских областных и Российских олимпиад по информатике и позволяет за 2-3 часа проверить по 6 задач, решенных 90 лицеистами по 10-20 тестам (несколько тысяч проверок).

Проверка задач по информатике выполняется автоматизировано с помощью программного обеспечения (ПО) «Экзаменатор», проекта ученика 11 кл. Е. Панаитова.

Компьютерные дисциплины являются системообразующей основой для продуктивного метода в обучении, что позволяет успешно реализовывать интеллектуальный потенциал и развивать творческие способности лицеистов на основе междисциплинарной интеграции.

Проекты – законченные и внедренные работы лицеистов являются мощным стимулом для успешной учебы, позволяют осуществить

парадигму продуктивного образования. Проектная деятельность позволяет решать не только учебные задачи, а также задачи воспитания культуры, улучшить качество учебного процесса. Методика междисциплинарных проектов как средство для реализации продуктивной педагогики способствует лучшему усвоению учебного материала, вырабатывает интерес к предмету, дает возможность успешно продолжать учебу в вузах.

*Авторы благодарят за совместную работу по разработке направлений междисциплинарной интеграции чл.-корр. РАН, проф. Д.И.Трубецкова, проф. Ю.И.Лёвина, д.ф.-м.н., проф. Б.П.Безручко и весь коллектив учителей ЛПН.*

## Литература

1. Кузнецов А.А., Бебешков С.А., Лыскова В.Ю., Ракитина Е.А. Системообразующая роль информатики в содержании школьного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. Русский журнал. 2000. № 1. С. 43-47.
2. Джеймс П., Гуревич М.И. Проектный подход к обучению технологии // Стандарты и мониторинг в образовании. М.: Русский журнал. 2000. №1. С.34-42.
3. Безручко Б. П., Сумина Г.А., Сурчалова Л.В. Синергетический подход к изучению волн, колебаний и информатики в школе // Физическое образование в XXI в.: Съезд российских физиков-преподавателей, М., физфак МГУ, 2000.
4. Сурчалова Л.В., Сумина Г.А., Коротков Д.В., Хорохорин Е.В. Индивидуальная работа в изучении информатики // Информационные технологии в образовании ИТО 98/99: VIII Международная конференция. М., 1998.
5. Андреева Н.Л., Сурчалова Л.В., Сумина Г.А., Паксютов В.И, Бухман М.В. Моделирование и межпредметные связи // Применение новых технологий в образовании: X Международная конференция. Троицк. 1999.
6. Безручко Б. П., Сумина Г.А., Сурчалова Л. В. Использование компьютера в курсе «Колебания, волны и синергетика» для школьников // Информационные технологии в образовании ИТО 99: IX Международная конференция. М., 1999.
7. Андреева Н.Л., Безручко Б.П., Сурчалова Л.В., Сумина Г.А. Информатика и межпредметные связи // Информатизация образования: опыт, проблемы, перспективы: мат. науч.-практ. конф., Саратов: ЗАО «Сигма-плюс», 2000, С. 7-8.

8. *Гришин П.* Лабораторная работа «Фазовая скорость, поле скоростей» // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: Сб. мат. науч. школы-конференции. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 136.

9. *Ключников И.Г.* Клеточный автомат // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 137.

10. *Новак М.Ю.,* Игра «Хаос» для многоугольников // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 138.

11. *Паксютов В.И., Сысоев И.В.* Программа автоматизированного тестирования // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 131.

12. *Романов И.Е.* Почти все о вынужденных колебаниях на примере отображения // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 124.

13. *Романов И.Е.* Решение олимпиадных задач // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 126.

14. *Спирина А.Д.* Некоторые интересные закономерности // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 139.

15. *Сумина Г.А., Сурчалова Л.В., Шилов С.О., Ножкин А.Ю.* Рекурсия в графике // Применение новых технологий в образовании: мат. IX Международной конференции.Троицк, 1997. Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 1998. С. 94.

16. *Турбин А.П.* Компьютерные вирусы // Нелинейные дни в Саратове для молодых-98: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 129.

17. *Цуканова И.В.* Замечательные кривые // Нелинейные дни в Саратове для молодых-99: мат. науч. школы-конференции, Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. С. 140.

18. *Штуккерт Е.Б.* Методы решения логических задач // Нелинейные дни в Саратове для молодых-98. Сб. мат. науч. школы-конференции. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1998. С. 130.

**Уважаемые коллеги!**

Также с историей развития метода учебных проектов (в том числе и телекоммуникационных) и их типологией Вы можете познакомиться, прочитав статью С.В. Фроловой, Т.Р. Мартыновой и Л.В. Мизиновой «Управляем обучая: из опыта работы проведения мастер-класса по теме

Раздел III. Метод проектов как составляющая продуктивного обучения

**«Использование метода учебного проекта в продуктивном обучении» (см. Раздел 4. С.60).**

## Раздел IV. Специфика управленческой деятельности в продуктивном образовании

### НОВАЯ КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ: ИДЕИ И СОМНЕНИЯ

*С.В. Фролова, к.п.н, доцент,  
Заслуженный учитель РФ,  
зам.директора по учебной работе  
Вольского педагогического колледжа  
им. Ф.И. Панферова*

*«Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда создавали их.»*

**А. Эйнштейн**

Культура управления в сфере образования рассматривается как качественная определенность принципов и способов взаимодействия отдельных компонентов образования по вертикали, которая наилучшим способом обеспечивает целостность, идентичность и функционирование системы и в тоже время открывает возможности реконструкций, изменений, дальнейшего роста и

нововведений в каждом из элементов системы, на каждом ее уровне.

При введении продуктивного обучения в образовательную среду

*«Переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка.»*

**Л.С. Выготский**

невозможно остаться на старых позициях управления ею. Принцип субъект-субъектных отношений призван сыграть в этом главенствующую роль, т.к. именно он сегодня инициирует в теории и практике образования радикальные проблемные и методологические новации.

Отметим, что система «образовательная среда – субъект образования» является динамической: в ней развиваются все ее подсистемы – образовательная среда и субъекты образования: ученик, учитель, администрация, родители. В традиционной школе мы ждем от ученика активности и сотрудничества и в то же время в большей степени по-прежнему игнорируем его реальные потребности и интересы. Забываем о том, что чем больше личность использует свои возможности, тем полнее и реальнее ее продвижение и саморазвитие.

*Мастер не учит, а создает ситуации.*

**Древняя мудрость**

Новая культура управления при организации продуктивного обучения в любом образовательном учреждении представляется нам следующим образом:

Шаг первый. Открытость и демократизм принимаемых решений, расширение возможности влияния каждого участника образовательного процесса на их характер.

Шаг второй. Отход от стандартизации к творческому поиску и самоорганизации.

Шаг третий. Больше доверия, права выбора, равноправия и свободы.

Шаг четвертый. Создание благоприятных условий для самоопределения, саморазвития и самореализации.

Шаг пятый. Переход от контроля к действенной поддержке и сопровождению.

Шаг шестой. Использование групповой и индивидуальной рефлексии: самоконтроля, самоанализа и самооценки.

Конечно, было бы ошибочным считать, что вышеназванные шаги быстро поменяют устаревшую систему управления, однако именно они, на наш взгляд, приведут к постепенному изменению и реконструкции всей управленческой структуры продуктивного образования. Наша точка зрения основана на позиции Н.Б. Крыловой, заключающейся в том, что *«управление, сообразное культуре гуманной педагогики, должно стать не проявлением манипуляции и администрирования, а инструментом сотрудничества с педагогическим сообществом»*.

*Хорошо информированный человек стоит двух.*

**Французская пословица**

Необходимо особо подчеркнуть то, что методическая работа с коллективом по

организации в школе продуктивного обучения должна проводится на педагогических советах, методических объединениях, конференциях, семинарах, мастер классах, стать предметом обсуждения на круглых столах, проблемных дискуссиях.

В качестве рекомендаций приведем список наиболее важных проблем, требующих тщательного совместного изучения:

- Что может дать школе идея продуктивности?;

- Особенности построения учебного плана при продуктивном обучении;
- Смена позиций ученика, учителя, администрации и родителей в продуктивной школе;
- Управление, самоуправление, соуправление в призме идей продуктивного образования;
- Выбор системы оценивания ученика в продуктивной школе;
- Система педагогической поддержки в продуктивном обучении;
- Организация индивидуального консультирования в продуктивной школе.

**УПРАВЛЯЕМ ОБУЧАЯ:  
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА ПО ТЕМЕ  
«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УЧЕБНОГО ПРОЕКТА  
В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ»**

**С.В. Фролова**, к.п.н, доцент,  
Заслуженный учитель РФ,  
зам.директора по учебной работе  
Вольского педагогического колледжа  
им. Ф.И. Панферова

**Т.Р. Мартынова**, преподаватель Вольского педагогического колледжа,  
**Л.В. Мизинова**, к.п.н., преподаватель Вольского педагогического колледжа

Для начала немного о ситуации, которая сложилась в нашем колледже, в связи с принятым нами решением об участии в эксперименте по продуктивному образованию.

Диагностические процедуры, проводившиеся на аналитическом этапе данной деятельности, позволили определить степень информированности педагогов о продуктивном обучении. Так 90% респондентов ответили, что владеют данной информацией и знают, что такое продуктивное обучение. 29% преподавателей считают, что приравнивать такие понятия как «продуктивность», «эффективность» и «результативность» нельзя. 87% придерживаются точки зрения, что именно продуктивное обучение может помочь полной самореализации студента. 69% – готовы использовать различные способы и методы продуктивного обучения в собственной деятельности.

Позволим заметить, что вышеназванные (положительные) результаты были достигнуты нами в процессе изучения данной проблемы через использование различных форм: педагогических советов, школы педагогических инноваций, методических совещаний и др. Остановимся на одной из самых эффективных, на наш, взгляд форме «мастер-класс».



Задача творческой группы заключалась в том, чтобы познакомить преподавателей колледжа с историей возникновения и развития метода учебного проекта в продуктивном обучении; развивать их творческие способности при составлении разнообразных учебных проектов.

Как начал работать мастер-класс?

Организация работы в мастер-классе полностью способствовала развитию атмосферы сотворчества, сотрудничества и содействия. Коллектив был разделен на малые подгруппы по принципу свободного выбора (С кем мне хочется сегодня сотрудничать? От кого больше всего я ожидаю помощи и поддержки? Кто принимает мои идеи, чьи идеи поддерживаю я?) Свой выбор каждый делал самостоятельно, и внешне это было лишь ограничено общим числовым составом каждой подгруппы.

В качестве средств использовались как традиционные, так и инновационные. К демонстрационному материалу мы подготовили схемы «Структура проекта», «Общие требования к учебным проектам», «Критерии оценки проекта», «Мультимедийная презентация». К раздаточному – схемы «Виды проектов» (3 варианта), «Этапы работы над проектом», учебник по педагогике И.П. Подласого.

Остановимся на содержательном аспекте мастер-класса. Для более полного восприятия проведенной нами работы считаем необходимым сделать краткий экскурс, так как информационный материал первой части мастер-класса представлен историей возникновения и развития метода учебных проектов.

История возникновения и развития метода учебных проектов

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859-1952).

Согласно его воззрениям, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества. Кроме того, в его понимании характера развития ребенка была заложена идея о том, что ребенок в онтогенезе повторяет вслед за человечеством путь познания окружающего мира.

Считалось, что путь стихийных поисков характерен и наиболее естественен для ребенка, что познавательной активности, любознательности ребенка вполне достаточно для полноценного интеллектуального развития и образования. Опыт и знания ребенок должен приобретать путем «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом – восхождения от частного к общему, т.е. использования индуктивного метода познания.

Школьное обучение, согласно Д. Дьюи, следует начинать с деятельности учащихся, имеющих социальное содержание и применение. И только позже подводить школьников к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления.

Условиями успешности обучения по Дьюи являются:

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

В конце 20 века интерес к идеям Джона Дьюи возрос в связи с развитием активных методов и форм обучения, развивающих творческие способности учащихся. Идеи Дьюи достаточно широко реализовались в различных учебных заведениях его учениками и последователями – американскими педагогами Е. Пархерст и Уильямом Килпатриком (1871-1965).

Одним из путей внедрения идей Дьюи стало обучение по «методу проектов». Дети выполняли «проекты» – конкретные задания, связанные с учебным материалом, но объем теоретических знаний при этом был сужен. Килпатрик предполагал, что стимулом к деятельности и достижению определенных целей и, в связи с этим, приобретение новых знаний, является «рефлекс цели» (по И.П. Павлову).

Типология  
учебных  
проектов

Проектом по Килпатрику является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом. Он выделяет следующие типы проектов:

- воплощение мысли во внешнюю форму (постановка пьесы в школьном театре);
- получение эстетического наслаждения (рассматривание и обсуждение картины);
- решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы;
- получение новых данных, усиление степени познания, таланты (освоение какой-либо деятельности, например, письма на уровне старшеклассников).

Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Но данный метод проектов вел, по сути дела, к ликвидации учебных предметов, поскольку для решения практической задачи учащиеся пользовались лишь отрывками знаний, вследствие чего нарушалась внутренняя логика отдельных наук. На практике это привело к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

«Метод проектов» и его вариант «Дальтон план» приобрели известность в различных странах, в том числе и в России, где

использовались в школьном и вузовском обучении в 20-е гг. 20 в. Они были известны С.Т. Шацкому, В.Н. Сороке-Росинскому, А.С. Макаренко и многим другим.

Наиболее полно идеи Джона Дьюи были реализованы в педагогической практике А.С. Макаренко. В 1930 году Наркомпрос утвердил программы для начальной школы и для школ ФЗС, которые были построены на основе комплексов-проектов. Период существования этой новации был недолгим. В советскую школу был перенесен американский опыт введения в практику школ комплексно-проектных программ, значительно сокращавших объем общеобразовательных знаний по основным учебным предметам, отводящих большое место практической деятельности учащихся, по выполнению намеченных программ, практических дел – «проектов». В их числе были такие, например, как «Поможем фабрике или заводу выполнить промфинплан», «Научимся разводить кур» и т.д. Такие программы предусматривали «клочкообразное» сообщение учащимся знаний различных учебных предметов, физики, химии, истории, географии и т.д.

Школа, в данном случае, не могла обеспечить учащимся необходимого объема знаний: окончившие школу не имели достаточной подготовки для успешных занятий в вузах. Постановлением ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден. С тех пор в отечественной педагогике он не практиковался. И только в 80-е гг. в педагогическую практику нашей страны метод проектов снова пришел из-за рубежа вместе с технологией компьютерной коммуникации и организацией продуктивного обучения.

В настоящее время метод проектов вновь становится востребованным. Современный образовательный процесс позволяет использовать разнообразные проекты: от проекта на один урок, до проекта на весь учебный год: от мини-проектов для изучения разных предметных тем, до межпредметных, внепредметных и внешкольных; курсовое проектирование в предпрофессиональной подготовке; проектирование по составу участников: индивидуальное, групповое, разновозрастное, общешкольное, межшкольное и международное и другие.

Надо оговорить только, что новые условия использования этого метода предполагают использование его как компонента системы образования, не разрушая сложившейся предметной классно-урочной системы.

На современном этапе при внедрении метода проектов в учебный процесс становится необходимостью использования огромного образовательного потенциала, который несут в себе современные компьютерно-ориентированные технологии и информационные ресурсы Интернет. Этому была посвящена вторая информационная страница. Остановимся на ее содержании:

Типология телекоммуникационных проектов
-----------------------------------------

Большой вклад в изучение телекоммуникационных проектов внёс Е.С. Полат. В своих трудах на основе доминирующих в телекоммуникационном

проекте методов или видов деятельности он рассматривает исследовательские, творческие, ролевые, практико-ориентированные проекты.

Соответственно характер координации проекта может быть непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта); характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира); количество участников проектов; длительность проекта (кратковременный, долговременный).

I. В соответствии с первым признаком (по доминирующему в проекте методу или виду деятельности) Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов:

Исследовательские, требующие хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

Творческие, как правило, не имеющие детально проработанной структуры. Она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта.

Игровые. В подобных проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта.

Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Практико-ориентированные проекты, отличающиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы, самих участников (газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, документ, программа действий, проект закона, справочный материал, пр.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации

полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта.

II. По второму признаку — характеру координации — телекоммуникационные проекты могут быть:

С открытой, явной координацией. В таких проектах координатор проекта участвует в проекте в собственной своей функции, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников (например, если нужно договориться о встрече в каком-то официальном учреждении, провести анкетирование, интервью специалистов, собрать репрезентативные данные, пр.).

Со скрытой координацией. В таких проектах координатор не обнаруживает себя ни в сетях, ни в деятельности групп участников в своей функции. Он выступает как полноправный участник проекта (один из...). Примером таких проектов могут служить известные проекты, организованные и проведенные в Великобритании (Кембридж, Б. Робинсон).

III. Что касается характера контактов, то проекты могут быть: внутренними (в пределах одной страны — региональными); международными (участники проекта являются представителями разных стран).

IV. По количеству участников проекта, выделяют проекты: индивидуальные (участник проекта выполняет самостоятельно часть общего проекта и вносит готовый результат как часть работы);

парные (между парами участников);

групповые (между группами участников). В последнем случае очень важно правильно, с методической точки зрения, организовать эту групповую деятельность участников проекта (как в группе своих учеников, так и в объединенной группе участников проекта различных школ, стран, т.д.). Роль педагога-координатора в этом случае особенно велика.

V. По длительности проведения проекта выделяют:

краткосрочные проекты (это могут быть проекты, предусмотренные для проведения на уроке или во внеурочное время для решения небольшой проблемы);

долгосрочные, предусматривающие решение достаточно сложной проблемы, требующей длительного наблюдения, постановки экспериментов, опытов, сбор данных, их обработка. Такие проекты могут предусматривать серию подпроектов, которые могут образовывать целую программу. Длительность таких проектов может быть от месяца до года и даже более.

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки всех телекоммуникационных проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, свои, необходимость

своевременной коррекции. Внешняя оценка может производиться педагогами-координаторами с обеих сторон либо специально созданной для этих целей группой экспертов.

Роли и функция  
координатора  
телекоммуникацион  
ных проектов

О роли и функциях координатора телекоммуникационных проектов подробно описано в работах М.В. Моисеева. Роль координатора телекоммуникационного проекта чрезвычайно важна. В качестве координатора может выступать либо педагог, либо специалист

в той области, в которой ведется исследование.

Функции координатора довольно сложные, поскольку ему иногда приходится объединять работу не только учащихся, причем не только своих, но и учителей-предметников, если проблема оказывается на стыке наук, межпредметная. Если же проект международный, то неизбежно обращение за помощью к учителям иностранного языка. Кроме того, работа координатора требует хороших организаторских способностей и авторитета среди учащихся и учителей. Координатор должен «чувствовать» проблему, вовремя корректировать действия учащихся, причем ненавязчиво направляя их мысль в нужное русло.

Образовательные  
Web-квесты  
как продукты  
учебных проектов

В настоящее время широко используются в качестве представления отчетных материалов метода проектов образовательные Web-квесты. Образовательный Web-квест — это сайт в Интернет, который создают учащиеся в процессе выполнения той или иной учебной задачи, чаще

всего при проведении учебного проекта. Web-квесты служат для максимальной интеграции Интернет в различные учебные предметы. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему или могут быть межпредметные. Web-квесты — это Web-страницы, связанные учащимися друг с другом и размещенные в Интернет (или на локальном компьютере в школе), которые включают как страницы, созданные самими учащимися по итогам проведенного исследования, так и ссылки на страницы других сайтов Интернет, логически связанные с изучаемым материалом (базы данных, статьи из сетевых журналов, залы «виртуальных музеев» и пр.).

Web-квест имеет следующую структуру: вступление (в котором описаны роли участников, сценарий квеста и план работы), центральное задание, которое должны выполнить учащиеся, список информационных ресурсов, описание процедуры работы, руководство к действию и заключение. Размещение Web-квестов в реальной сети позволяет значительно повысить направленность учащихся на достижение наилучших учебных результатов.

Во второй части мастер-класса для практической деятельности каждой группе было подготовлено отдельное задание:

Задания для  
микрогрупп

1. Разработать проект с использованием традиционных заданий по теоретическому изучению материала. Продумать форму презентации.

2. Разработать проект с использованием как традиционных заданий по теоретическому изучению материала, так и по применению этих знаний в новых творческих ситуациях.

3. Разработать смешанный проект с нетрадиционным видом презентации.

При этом следует обратить внимание, что тема составления проекта во всех группах одна «Методы исследования». Данный подход к деятельности творческих групп обосновывался на том, чтобы представить на мастер-классе по одной теме большое видовое количество проектов.

Работа строилась поэтапно:

1 этап – погружение в проект. Это самый короткий этап вхождения в проблему. Учителя отлично справились с задачей расстановки акцентов значимости проблемы, выбрали собственный ракурс рассмотрения темы.

2 этап – организация деятельности, где творческой группой были определены цели и задачи, распределены роли каждого члена группы. Планирование работы прошло довольно активно и творчески.

3 этап – осуществление деятельности.

4 этап – презентация проектов. Проекты были представлены творческими группами в устной описательной форме. Результатом работы над проектом являлся найденный способ решения его проблемы. Анализируя собственную деятельность, педагоги предполагали реакцию студентов, обдумывали форму предложения рассмотреть проблему, найти решение задачи проекта, мысленно погружались в его сюжет.

Участники сошлись в одном мнении: каждый проект должен быть обеспечен всем необходимым (особо важным считаем создание информационной образовательной среды и свободного доступа к ней), в противном случае можно свести на нет все ожидаемые положительные результаты.

**Научное издание**

**Альманах «Продуктивное образование»**

**ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В  
ТРАДИЦИОННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС**

**Выпуск 1.**

Под редакцией Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой

Издательская лицензия  
ИД № 00125 от 30.08.1999.  
ООО Издательство «Научная книга».  
г.Саратов, ул. Большая Садовая, 127.

---

Подписано в печать 21.01.2004. Формат 60 x 84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 3,8. Уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ № .

---

Типография «Эстамп», 410056, Саратов, ул. Заулошного, д.3.