

Министерство просвещения Республики Молдова

Проект *Качественное образование в сельской местности Молдовы*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ ЛИЦЕЙСКИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ

Учебное пособие

Авторы разработки:
Татьяна КАРТАЛЯНУ
Ольга КОСОВАН
Лия СКЛИФОС
Родика СОЛОВЕЙ

ТЕМАТИКА:

1. Менеджмент урока в аспекте обеспечения качества (Родика СОЛОВЕЙ)
2. Развитие критического мышления, общения, сотрудничества и креативности детей (Татьяна КАРТАЛЯНУ)
3. Дидактические стратегии, основанные на формировании компетенций (Лия СКЛИФОС)
4. Проектирование и организация обучения, ориентированного на ученика (Родика СОЛОВЕЙ)
5. Меж-/ Трансдисциплинарный подход к изучаемому материалу – контекст для формирования компетенций (Лия СКЛИФОС)
6. Оценка компетенций и участие учеников в процессе самостоятельного обучения и самооценки (Ольга КОСОВАН)
7. Критерии разработки куррикула по факультативным дисциплинам для лицей (Ольга КОСОВАН, Татьяна КАРТАЛЯНУ)

Представленные в настоящей работе точки зрения принадлежат исключительно авторам и не ангажируют никаким образом те организации в которых они работают, так же как и не отражают позицию организации которая финансировала проект или организации которая обеспечила менеджмент проекта.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, глобальное/ оптимальное/ стратегическое управление, менеджерская деятельность, менеджерская организация/ ориентация/ планирование/ улучшение урока, качество обучения, обеспечение качества обучения, учебная единица.

Учебное задание 1.1.1

Образуйте два концентрических круга и обсудите в парах следующие темы/ вопросы/ проблемы:

1. С чем у вас ассоциируется понятие менеджмента? Почему?
2. Хорошим учителем-менеджером является тот, который...
3. Представьте себе, что вам, в качестве учителя, надо представить на заседании кафедры по специальности доклад о менеджменте урока. Какие 3–4 идеи вы обязательно выявите?
4. Как вы понимаете выражение *качество обучения*? А *обеспечение качества обучения*?
5. Если представить урок в виде строения, каким оно должно быть / что должно содержать, чтобы можно было утверждать, что оно качественное?

(NB! – после каждого вопроса те, кто находится во внутреннем кругу, делают один шаг вправо; – во время обсуждения тренер приближается к паре, и в это время все слушают дискуссию, обладая правом вмешиваться со своими комментариями).

Учебное задание 1.1.2

Сформируйте 4 – 5 групп и изучите, на основе метода Дополнительное преподавание, материал, который содержится в пунктах 1.1. и 1.2. (до учебного задания В).

Подумайте над изученным и заполните в тетради таблицу: что *нового я узнал (-а)* и что, по-моему мнению, *применю в своей дидактической деятельности*.

1.1.1. Проведение урока с точки зрения менеджмента

Педагогический менеджмент предусматривает управление осуществляемой деятельностью в рамках системы и процесса обучения – деятельностью, которая рассматривается в единстве своих проявлений (воспитательных, образовательно-дидактических, внедидактических и т. д.), конкретизированных на институциональном уровне. (Кристя Г., *Менеджмент урока*)

Трактовка урока (как основной дидактической деятельности) с точки зрения менеджмента требует такого методологического подхода к дидактической деятельности, которая базируется на таких **трех типах управления**, как:

глобальное – предусматривает оптимальное усвоение всех элементов (рассматриваемых по отдельности и в их взаимодействии), которые вовлечены в деятельность на уроке: учитель – ученики, проектирование – выполнение дидактического проекта и его улучшение, преподавание – обучение – оценивание, общение – восприятие, управление – самоуправление обучением/образованием и т. д.;

оптимальное – преследует проведение деятельности на уроке при едином ритме, стиле, форме, способе и т. п., адекватных условиях (внутренних и внешних) и имеющихся ресурсах (человеческие и временные ресурсы, дидактические материалы);

стратегическое – подразумевается инновация, непрерывное улучшение учебной деятельности на уроках, коммуникативных дидактических отношений учитель – ученик, моделей дидактического проектирования.

Менеджмент урока основан на **менеджерских действиях**, хорошо обоснованных и завершающихся **информированием, оцениванием и педагогическим общением**.

- **Менеджерское информирование:** учитель собирает, делает запасы, действует, находит доступ к значимым данным, которые используются им и учениками на уроке, в наилучших условиях. Эти данные составляют бесконечный информационный поток, требующий контроля на всем протяжении урока и после его окончания для улучшения учебного процесса.
- **Менеджерское оценивание:** учитель оценивает ситуацию, связанную с классом в целом / группой учеников / одним учеником. Оценивание является действием, которое предшествует завершающей решающей операции, предпринимаемой учителем и базирующейся на контрольных действиях (но не являющейся самоцелью), измерением, взвешиванием, оценкой качества, начальным или частичным решением.
- **Менеджерское общение:** учитель вмешивается на всем протяжении урока, после начального или частичного решения, а также в конце урока, когда сообщает конечные решения. Общение в рамках урока основывается на наставлениях, целью которых является стимуляция/мотивация учеников к деятельности.

Для эффективного усвоения менеджерской компетенции в профессиональной деятельности, педагог должен учитывать, что проведение урока **с менеджерской точки зрения** предусматривает:

- **менеджерскую организацию** урока: требует освоения учителем ряда структур, которые предлагаются на официальном уровне или могут быть выстроены им в конкретном контексте класса (например: сочетание способов организации: фронтально, в группах, индивидуально; выбор типов, вариантов урока; оптимальная организация времени, выделенного на урок; организация учебных ситуаций и т. д.);
- **менеджерское планирование** урока предусматривает соблюдение требований куррикулярного проектирования деятельности; обеспечивает планирование урока как дидактической деятельности, основанной и выстроенной (в куррикулярном смысле) на постоянной взаимозависимости между *преподаванием – обучением – оцениванием*;
- **менеджерская направленность** урока дополняет функции по менеджерской организации и планированию урока. Предназначение этой функции состоит в методологическом направлении урока как единицы базового обучения. Инструментом, с помощью которого реализуется эта функция, является дидактический сценарий урока. Построенный в менеджерском ключе, дидактический сценарий носит ориентировочный характер, открытый для усовершенствования в зависимости от ситуаций, которые могут возникнуть в классе в ходе проведения урока;
- **менеджерское совершенствование** урока побуждает учителя к педагогическому исследованию результата своего труда – спроектированный и проведенный урок в более широком контексте, рассмотренный в качестве микросистемы или единицы обучения.

1.1.2. Методология обеспечения качества учебного процесса по школьной дисциплине

Качество образования – это совокупность характеристик программы обучения и ее поставщика, с помощью которых выполняются ожидания получателей/бенефициариев, а также стандарты качества.

Обеспечение качества выражает способность поставляющей организации предоставлять образовательные программы, в соответствии с заявленными стандартами.

Среди показателей качества образования, используемых в официальных документах Республики Молдова, которые можно соотнести с базовой дидактической деятельностью – уроком, надо указать следующие:

- центрирование образования на учащемся посредством лично-ориентированного подхода, основанного на междисциплинарности, и продвижения дивергентного мышления;
- способность передавать ценности, содействующие свободному, гармоничному развитию человека, формированию творческой личности, которая умеет приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни;

<p>Обучение</p>	<p>Подготовка учеников к деятельности</p> <p>Деятельность по преподаванию/ обучению</p> <p>Оценивание</p>	<p>3. Создание благоприятных условий для проведения деятельности</p> <p>4. Организация деятельности</p> <p>5. Оценивание психопедагогических параметров</p> <p>6. Применение инструментов оценивания</p>	<p><i>3.1 Обеспечен эмоциональный климат, благоприятный для учебной деятельности.</i></p> <p><i>3.2 Каждое препятствие в процессе подготовки к деятельности анализируется совместно с учениками.</i></p> <p><i>4.1 Применяются стратегии, центрированные на ученике, стратегии мотивации к обучению.</i></p> <p><i>4.2 Реализованы образовательные эпизоды, основанные на индивидуализации, дифференциации, сотрудничестве.</i></p> <p><i>4.3 Освоен принцип междисциплинарности.</i></p> <p><i>4.4 В организации учебных ситуаций освоены реальные контексты.</i></p> <p><i>5.1 Установлены и освоены стили обучения учеников.</i></p> <p><i>5.2 Установлены и освоены интеллектуальные типы учеников.</i></p> <p><i>6.1 Инструменты оценивания подобраны в соответствии с целями оценивания, с точки зрения реальных образовательных потребностей ученика.</i></p> <p><i>6.2 Используются инструменты оценивания, преимущественно основанные на оценивании процесса.</i></p> <p><i>6.3 Оценивание результатов учеников осуществляется на основе матрицы оценивания.</i></p> <p><i>6.4 Объективность оценивания обеспечивается за счет применения одинаковых критериев ко всем ученикам.</i></p>
<p>Общение</p>	<p>Общение учитель – ученик</p>	<p>7. Выбор способов общения</p> <p>8. Использование обратной связи (feed-</p>	<p><i>7.1 Способы общения адекватны конкретным ситуациям с целью реализации ожидаемых от урока результатов.</i></p> <p><i>7.2 Выбранные способы общения соответствуют возрастным особенностям учеников.</i></p> <p><i>7.3 Выбранные способы общения благоприятствуют активному обучению, сотрудничеству и взаимодействию класса.</i></p> <p><i>8.1 Правильность восприятия переданного</i></p>

<p>Менеджмент класса</p>	<p>Физическая среда образования</p>	<p>back) при общении</p> <p>9. Установление среды в соответствии с нормативными требованиями, в которой студенты чувствуют себя в безопасности</p> <p>10. Установление психологического климата в классе</p>	<p><i>сообщения проверена по реакции учеников в различных учебных ситуациях.</i></p> <p><i>8.2. Недостатки, отмеченные в процессе общения, исправлены.</i></p> <p><i>9.1 Рабочее пространство оборудовано в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями.</i></p> <p><i>9.2 Ученики поощряются к участию в организации и устройстве рабочего пространства.</i></p> <p><i>10.1 В классе создана психологическая среда открытости, доверия, взаимоуважения и поддержки.</i></p> <p><i>10.2 Учитель предлагает модели поведения на собственном примере.</i></p> <p><i>10.3 Неадекватное поведение учеников, конфликты немедленно пресекаются.</i></p>
<p>Личное развитие</p>	<p>Психологическая среда</p> <p>Непрерывное образование педагога</p>	<p>11. Установление собственных нужд профессионального развития</p> <p>12. Развитие их собственных знаний/ способностей/ компетенций</p>	<p><i>11.1 Необходимость самообучения отмечается на основе самооценивания; взаимного оценивания, рекомендаций вследствие присутствия во время деятельности.</i></p> <p><i>11.2 Необходимость самообучения устанавливается исходя из нововведений, появляющихся в области специальности и дидактики дисциплины.</i></p> <p><i>12.1 Подбирает релевантные источники по специальности.</i></p> <p><i>12.2 План индивидуального обучения разработан таким образом, чтобы покрыть личные потребности профессионального развития.</i></p> <p><i>12.3 Знания, приобретенные путем самостоятельного изучения, включены в имеющуюся систему знаний.</i></p> <p><i>12.4 Способности/ компетенции тренируются за счет привлечения ряда адекватных функциональных параметров.</i></p> <p><i>12.5 Сформированные/ развитые способности/ компетенции обнаруживаются в улучшенном стиле работы.</i></p>

Занятие 1.2. УЧЕБНАЯ ЕДИНИЦА – ЕДИНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА, СООТНОСЯЩАЯСЯ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Учебное задание 1.2.1

Заполните первую и вторую рубрики таблицы *Знаю – Хочу знать – Изучаю*, исходя из вопроса: *Что я знаю об учебной единице?*

Знаю	Хочу знать	Узнал

Учебное задание 1.2.2

Изучите индивидуально п. 1.3 и заполните третью рубрику таблицы.

Обучение, центрированное на формировании компетенций, требует от педагога знания и освоения понятия учебной единицы в процессе образования.

Учебная единица:

- является единой дидактической структурой с тематической точки зрения;
- охватывает различные темы;
- имеет место в определенный период времени;
- соотносится со специфическими компетенциями;
- завершается суммирующим оцениванием;
- оперирует моделями преподавания/обучения;
- подчиняет урок как операциональный элемент.

Чтобы выявить учебные единицы, педагог осуществляет следующие действия:

- идентифицирует основные темы куррикулума, которые могут составлять учебные единицы;
- соединяет специфические компетенции с установленными основными темами;
- определяет содержание, предусмотренное для каждой учебной единицы;
- устанавливает последовательность прохождения учебных единиц;
- определяет, насколько содержание релевантно предусмотренным компетенциям;
- устанавливает, позволяет ли совокупность компетенции – содержание достоверное оценивание и, в случае необходимости, отказывается от части содержания, чтобы впоследствии использовать его для другой учебной единицы;
- определяет количество часов для каждой учебной единицы и для соответствующего содержания, учитывая соответствующую компоненту куррикулума.

Количество уроков в рамках учебной единицы может варьировать (напр., от 4 до 12 уроков). Учебная единица может быть эквивалентной модулю/ главе куррикулума/ учебника или совсем не совпадать с ними.

Определение учебных единиц представляет собой первый шаг при осуществлении долгосрочного дидактического проектирования учебных единиц, находящихся в ключе обучения, основанного на формировании/ развитии компетенций.

Учебное задание 1.2.3

Разработайте основные темы / учебные единицы из куррикулуму по дисциплине, исходя из алгоритма, предложенного в материале 1.3.

Вопросы для размышления:

Подумайте над следующими вопросами, относящимися к взаимосвязи учитель – ученик (с точки зрения необходимого условия для реализации последовательного и качественного менеджмента урока)

1. Я считаю всех учеников личностями?
2. Поощряю учеников к осуществлению усилий, ко всяческим достижениям и успехам?
3. Умею пробудить интерес и мотивацию учеников к деятельности?
4. Поощряю на уроках конформизм или креативность?
5. Какую роль беру на себя: «ментора», «партнера», «дирижера» и т. д.?
6. Ритм деятельности на уроке является адекватным?
7. Поощряю сотрудничество, атмосферу взаимопонимания или меня интересуют только академические результаты?
8. Ученики соблюдают правила по убеждению или из страха, конформизма?
9. Знаю и уважаю различия между учениками?

- ◆ **Мышление** является высшей способностью человеческого мозга отражать в обобщенном виде объективную реальность посредством понятий, суждений, теорий и т. д.
- ◆ **Логическое мышление** представляет собой систему форм и отражающих законов, признанных верными, правильными. Оно формируется посредством постижения импликаций, отношений, выражаемых с помощью понятий, суждений, рассуждений. Формирование логического мышления проходит 3 этапа: *спонтанное, осознанное, контролируемое* (самоконтроль и контроль за мышлением других).
- ◆ **Креативное мышление** выражается в осязаемом / видимом результате. Критическое мышление и креативное мышление выступают как две неразрывные грани превосходства в мышлении.
- ◆ **Аналитическое мышление** – это мыслительная способность разделять составные части единого целого, отвечая на вопросы ЧТО? КАКОЙ? Аналитическое мышление не производит ничего нового, а только устанавливает различия.
- ◆ **Синтетическое мышление** отвечает на вопрос ЧТО ПРОИЗОШЛО НА САМОМ ДЕЛЕ? Синтетическое мышление должно подняться и пройти, с помощью аналогий, по ту сторону стен, которые всегда возводятся аналитическим мышлением. Синтетическое мышление строит связующие мосты, оно производит нечто новое.
- ◆ **Вертикальное мышление** требует осуществления последовательных шагов, приближающих нас к результату при анализе релевантной информации; каждый последующий шаг должен находить свое обоснование в предыдущем; это мышление разворачивается шаг за шагом, вывод за выводом.
- ◆ **Латеральное, или боковое мышление** представляет собой процесс, характерный для креативного мышления, и ставит своей целью приобретение как можно большего числа возможных вариантов исследуемого предмета или явления; оно занимается разрушением концептуальных барьеров старых идей; посредством интуиции и креативности оно ведет к изменению угла зрения, отношения и подхода; если креативное мышление соотносится с результатом, то латеральное мышление соотносится с процессом. В латеральном мышлении мы используем информацию не ради нее самой, а ради порождаемых ею эффектов. В латеральном мышлении может появиться необходимость в ошибке на определенном этапе, для того чтобы в конечном итоге прийти к правильному решению.
- ◆ **Критическое мышление** – это способность ученика обрабатывать идеи (проверяя импликации, исследуя различные аспекты, сравнивая разные точки зрения, разрабатывая системы аргументов для их поддержки и придания им прочности), для того чтобы выстроить систему знаний и ценностей. «Критическое мышление – это сложный процесс креативного объединения и вовлечения идей и ресурсов, переосмысления и переустановления понятий и идей» (Шарль Чарльз Темпл). Критическое мышление отражается на первостепенных компетенциях ученика: логически мыслить, анализировать прочитанное и аргументировать. Согласно таксономии Блума, операции критического мышления располагаются на высших ступенях: *анализ, синтез, оценивание*. Но оно не может формироваться и развиваться без прохождения через предыдущие этапы: *понимание, воплощение, интерпретацию, применение*. Критическое мышление состоит в таком мыслительном процессе, как анализ или оценивание информации, особенно утверждений, кажущихся некоторым людям истинными. Оно ведет к процессу осмысления значения этих утверждений, проверяя выдвигаемые доводы и рассуждения, оценивая факты.
- ◆ **Рефлексивное мышление** (*метакогниция*), будучи однажды сформированным, позволяет ученику размышлять над развитием своим познавательных способностей, осознанно упражняя их посредством учебной деятельности. Мыслить рефлексивно – значит контролировать собственные мыслительные операции, *мыслить о собственном мышлении*.

Учебное задание 1.3.1.

Работа проводится в 4 группах

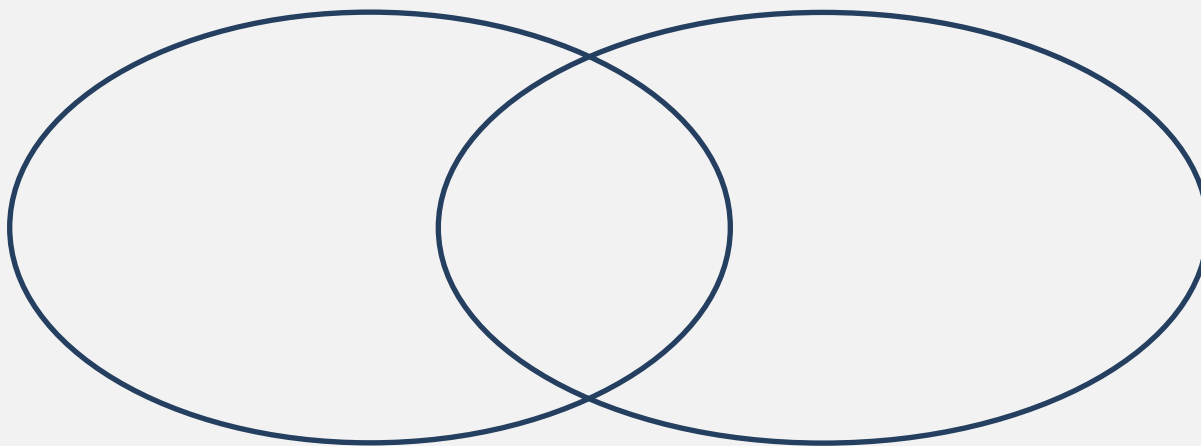
Группа 1 *логическое мышление – критическое мышление;*

Группа 2 *вертикальное мышление – латеральное мышление;*

Группа 3 *аналитическое мышление – синтетическое мышление;*

Группа 4 *критическое мышление – рефлексивное мышление.*

Произведите анализ выпавших вам типов мышления, заполнив диаграмму Венна:



Комментарии.....
.....

1.3.1 Программа ЧПРKM в Республике Молдова

История критического мышления, если совершить экскурс в прошлое, останавливается на имени Сократа, о котором известно, что он практиковал диалоги с углубленными вопросами, которые исследовали мышление, выявляя и проясняя рассуждения индивида в соотношении с его жизненным опытом. Развитие метода Сократа, названного *майевтическим* (искусство рожать истину), было продолжено Платоном и Аристотелем. Претерпев естественную эволюцию в эпоху Средних веков и Возрождения, в последующие века метод Сократа по выявлению истины и упражнению мыслительных способностей стал использоваться в дидактике, предусматривая трансверсальные компетенции: *общение, обработку информации, аргументацию*. Он находился в основе понятия *развитие критического мышления*, самое простое определение которого сводится к следующему: ***критическое мышление развивается там, где не доминирует ментальность единственно правильного ответа.***

В 1998 г. в Республике Молдова стал разворачиваться проект ЧПРKM (*Чтение и письмо для развития критического мышления*), финансируемый Институтом Открытого Общества Фонда Сороса. Центральная идея проекта заключалась в том, что демократизация общества начинается в классе и никогда не рано начать формирование способности к критическому мышлению. В ходе осуществления данного проекта была подготовлена группа преподавателей-форматоров, которые впоследствии распространили, посредством тренингов, развернувшихся под эгидой Образовательного Центра *Pro Didactica*, философию и стратегию проекта. Проявлением непосредственного воздействия продвижения техник критического мышления стала их демонстрация и размножение в виде фрагментов уроков, уроков-образцов, затем началась популяризация и популярность того, что впоследствии было названо «интерактивным преподаванием»; а после длительных битв стало осуществляться продвижение учебного планирования по схеме *Вызов – Осмысление – Размышление – Расширение / Экстенсия*,

рассматривающегося как механизм надежной организации обучения на уроке и дома. Со временем программа ЧПРКМ стала неотъемлемой частью повышения квалификации дидактических кадров, была предложена в качестве факультативной в университетах, которые готовят специалистов в области образования. Образовательный Центр *Pro Didactica* издал более 10 книг, в журнале *Didactica Pro* опубликованы десятки статей, посвященных развитию критического мышления.

Учебное задание 1.3.2. Для индивидуальной работы

6 Почему?

Образование – это методическое создание привычки мыслить.

Анализируя причину утверждений, ответьте на предлагаемый вопрос.

NB! Используйте такие связки, как *потому что, поскольку, так как, ввиду того что*. Не прибегайте к связкам *чтобы, для того чтобы* – они будут указывать на цель, а не на причину.

1. ПОЧЕМУ Образование – это методическое создание привычки мыслить?

.....
.....

2. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

.....
.....

3. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

.....
.....

4. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

.....
.....

5. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

.....
.....

6. Адресуйте вопрос ПОЧЕМУ? своему предыдущему утверждению:

.....
.....

СДЕЛАЙТЕ ВЫВОД

.....
.....

1.3.2 Формирование и развитие критического мышления в соотношении со стратегиями преподавания–обучения–оценивания

Из куррикулярных ключевых компетенций развитие критического мышления наиболее очевидным образом соотносится, прежде всего, с (1) *Компетенциями обучения / обучаться учиться*, поскольку усвоение техник организации собственного обучения является одной из конечных целей стратегии ЧПРКМ. Относительно (2) *Компетенции общения на языке обучения* и (3) *Компетенции общения на иностранном языке* отметим, что чтение и письмо являются базовыми компетенциями лингводидактики, и между прочим упомянем, что стратегия *Мастерская / Ателье чтения, письма, обсуждения, исследования* вошли в арсенал преподавателей-филологов и рекомендованы куррикулярными документами. Также не остаются в стороне (4) *Действенно-стратегические компетенции* и (5) *Компетенции самопознания и самореализации*: посредством применения техник по развитию критического мышления ученик познает себя и организует процесс собственного обучения – навыки, которые, *mutatis mutandis*, станут частью их характера, кроме того, он с их помощью

интегрируется в общество, планирует свое будущее, выстраивает себе карьеру. Будучи четко направленным на формирование (6) *Межличностных, гражданских, нравственных компетенций*, (9) *Культурных и межкультурных компетенций*, критическое мышление делает акцент на сотрудничестве и кооперировании, взаимообучении, воспитании толерантности, чувства солидарности и восприятия другого.

Развитие критического мышления является целью, которая была сформулирована еще в первой версии куррикулума, воспринимаемая сегодня как компетенция, являющаяся неотъемлемой частью развития цельной и честной личности. Приглашать ученика мыслить критически – значит освободить его от принуждения и стереотипов, но прежде всего это предполагает его подготовку к жизни, которая будет постоянно требовать от него проявления способности к самостоятельному мышлению, умению вести дискуссию, изначально допуская, что не существует единственного ответа или единственно правильного решения.

Техники по развитию критического мышления характеризуются рядом преимуществ, которые обеспечивают им популярность, и, в первую очередь, выдвигается аргумент, что ученик на протяжении всего урока находится в ситуации направляемого / управляемого и наблюдаемого обучения, оставаясь главным действующим лицом и субъектом обучения. В то время как учитель становится стратегом, ученик является тем, который перенимает на каждом уроке новый опыт обучения, организует свою интеллектуальную деятельность, осуществляет самооценивание и взаимное оценивание, что внесет несомненный вклад в формирование личного интеллектуального стиля.

Техники, восходящие к стратегии ЧПРКМ:

- а) обладают гибкостью и легко приспосабливаются к различным условиям работы;
- б) не требуют особенного оснащения и могут разворачиваться с помощью *доски, мела, учебника, тетради* и т. п.;
- в) являются универсальными в соответствии с возрастом детей;
- г) в большинстве своем взаимозаменяемы в рамках соответствующих этапов;
- д) могут применяться к изучению дисциплин из различных куррикулярных областей;
- е) оказывают мощное мотивирующее воздействие на детей;
- ё) дают возможность основательного усвоения материала всеми детьми за относительно короткий отрезок времени.

Аргументы Харви Зигеля в пользу продвижения критического мышления заключаются в следующем:

- а) практика критического мышления **требует уважения** права ученика на то, чтобы спрашивать, искать причины, объяснения и подтверждения;
- б) критическое мышление **развивает независимость мышления**;
- в) критическое мышление **активизирует** ряд предрасположений, установок и навыков;
- г) критическое мышление **является существенным условием** для жизни в демократическом обществе.

Учебное задание 1.3.3. Индивидуальная работа, в парах, в группах Общее обсуждение

Торговля проблемой

1. Индивидуально прочитайте текст.
2. В парах на 3-х отдельных карточках сформулируйте три проблемы учебного процесса, какими их видит рассказчик.
3. В группах по 4 чел. взаимно представьте эти проблемы и обсудите возможные решения: одна пара представляет проблему, другая пытается предложить ее решение:
 - если решение приемлемо, карточка выбывает из игры;
 - если решение неприемлемо, карточка остается для общего обсуждения.

Подросткам не всегда нравится, когда их отпускают в одиночное плавание по волнам гипотез и

сомнений. Они предпочитают твердые факты: Тирана – столица Албании. Они не любят, когда г-н Маккорт спрашивает: *Почему Гамлет так отвратительно ведет себя со своей матерью? Почему он не убил короля, когда ему выпал удобный случай?* То есть, можно, конечно, обсуждать это весь урок, но хотелось бы все же узнать ответ до того, как прозвонит звонок. Но г-н Маккорт — не тот человек. Он только и знает, что задавать вопросы, выдвигать суждения, полностью тебя запутывать. И ты знаешь, что вот-вот грянет колокольчик, от нетерпения у тебя сосет под ложечкой, ну же, давай, скажи ответ, не тяни душу, а он все спрашивает и спрашивает: *Как вы думаете? Как по-вашему?* — и вот урок закончился, ты идешь по коридору, так ни в чем и не разобравшись, и видишь, как другие одноклассники тоже в недоумении крутят пальцем у виска: ну что это за учитель такой? И при этом смотришь на ребят, которые вышли с урока по алгебре и спокойно расхаживают с довольным видом, как бы заявляя: *Мы знаем ответ. Мы нашли решение.* Хотелось бы, чтобы хотя бы однажды, хоть единственный раз г-н Маккорт дал точный ответ, да куда там! Он возвращает тебя туда, откуда ты начал. Конечно, может быть, у них в Ирландии уроки так и проводятся, но мы-то в Америке, и кто-то должен ему объяснить, что нам в Америке нравится получать ответы. Или, может, он и сам их не знает, и потому задает столько вопросов?

Фрэнк Маккорт *Эй, учитель!*

- На общем обсуждении от имени группы 4 чел. представьте проблему, для которой не нашли решение, или которую хотели бы обсудить с коллегами.
4. Участвуйте в дискуссии.

Учебное задание 1.3.4. Индивидуально

Напишите пятиминутное **размышление-эссена** основе одного из аргументов Харви Зигеля в пользу продвижения критического мышления:

- а) практика критического мышления **требует уважения** права ученика на то, чтобы спрашивать, искать причины, объяснения и подтверждения;
- б) критическое мышление **развивает независимость мышления**, которая особенно понадобится ученику, когда он вырастет;
- с) критическое мышление **активизирует** ряд предрасположений, установок и навыков;
- д) критическое мышление **является существенным условием** для жизни в демократическом обществе.

**1.4.1. Развитие обучения и мышления в рамках базовой модели Вызов/Осмысление
/Размышление/Экстенсия****Учебное задание 1.4.1****Я ищу кого-нибудь, кто скажет...**

В чем особенность Вызова?

В чем особенность Осмысления?

В чем особенность Размышления?

В чем особенность Экстенсии?

Что выигрывают ученики
преподавателя, использующего рамки
ВОРР?Какова роль рамок ВОРР в
формировании компетенций?

1. **Вызов** является одним из этапов формирования компетенций. Во время вызова осуществляются различные виды важной познавательной деятельности. Прежде всего, создается контекст, в котором

ученик вспоминает, что ему известно по данной теме, начинает думать о теме, которую вскоре он будет детально рассматривать. Важно, что путем этой начальной деятельности он устанавливает отправную точку, основанную на знаниях и собственном опыте обучения, к которым можно добавлять новые.

Учебный процесс основан на соединении нового с тем, что уже известно. Информация, представленная без контекста, или сведения, которые ученики не могут соотнести с другими, уже им известными, очень быстро забываются. Учащиеся выстраивают свое понимание на фундаменте предыдущих знаний и убеждений. Следовательно, помогая ученикам реконструировать эти знания и убеждения, можно выявить непонимание, недоразумения и ошибки в познании. Когда мы планируем формирование компетенции, то в первую очередь думаем о предварительных условиях, призванных обеспечить качество процесса. В связи с этим, вызов, по сути, предоставляет возможность установить предварительные условия и построить дальнейшее обучение на их основе.

Другим важным аспектом вызова является активное вовлечение учащегося. Обучение – это активный, а не пассивный процесс. Часто бывает, что ученики в классе остаются пассивными, слушая учителя, который думает вместо них, в то время как они сидят за партами, делая записи или просто смотря на него. Ученики должны выражать свои знания письменно или устно. Таким образом, знания каждого ученика являются осмысленными и проявляется прежняя «когнитивная (познавательная) схема», существовавшая в связи с определенной темой или идеей. Осознанно выстраивая эту схему, ученик может лучше соотнести новую информацию с уже имеющейся, поскольку необходимый для понимания контекст стал очевидным. Общаясь, ученики поддерживают и дополняют друг друга, очерчивая круг своих общих знаний.

Прочность основы понимания зависит от процесса соотнесения новой информации с прежними схемами, поэтому еще одним аспектом этапа вызова является мотивация изучения темы и установление собственной цели этого исследования. Интерес и цель имеют существенное значение для поддержания активного вовлечения ученика в процесс обучения. Когда имеется цель, учебный процесс становится более эффективным. Существуют, однако, цели двух типов: поставленные учителем и выдвинутые учеником. Обучение на прочной основе может быть обеспечено только в том случае, если ученик осознает цель этого процесса и она становится собственной целью. Без поддержания интереса мотивация восстановления когнитивных схем или ввода в них новой информации оказывается значительно сниженной. Исходя из предпосылки, что одним из условий формирования компетенций являются ресурсы, вызов выступает в качестве бесспорного этапа для создания этого условия.

2. Вторым этапом основ для осуществления мышления, обучения и формирования компетенций является **Осмысление**. На этом этапе учащийся входит в контакт с новыми сведениями или идеями. Такой контакт осуществляется путем чтения текста, просмотра фильма, слушания речи или проведения эксперимента. Это этап, на котором учитель оказывает на ученика наименьшее влияние, поддерживая его активное вовлечение в учебный процесс. Важной задачей осмысления является, прежде всего, поддержание вовлечения учащихся и интереса, установленных на стадии вызова. Существуют стратегии преподавания, которые могут быть использованы для того, чтобы помочь ученикам оставаться вовлеченными.

Полезным в этом смысле инструментом являются техники обучения, поскольку они помогают ученикам активно наблюдать за своим пониманием. Этап осмысления составляет существенную часть процесса, поскольку здесь ученики имеют дело с новыми областями познания – важным аспектом процесса формирования компетенций. В качестве другой задачи осмысления выступает поддержка усилий учеников при наблюдении за собственным пониманием. Те, кто эффективно учатся или читают, наблюдают за своим пониманием при контакте с новой информацией. Во время чтения хорошие читатели возвращаются к непонятным фрагментам. Ученики, слушающие лекцию, задают вопросы или отмечают то, что им непонятно, чтобы впоследствии попросить разъяснений, а те, которые учатся пассивно, просто проходят через эти моменты (которые так и остаются лакунами в понимании), и у них даже не возникает ощущение недоразумения или пропусков.

Кроме того, когда ученики наблюдают за собственным пониманием, они пополняют первоначальные когнитивные схемы новой информацией. Они совещательным путем соотносят новую информацию с уже известной. На уровне осмысления поощряется установление целей, критический анализ, сравнительный анализ и синтез и т. д., что очень полезно на втором этапе формирования компетенций.

3. Третьим этапом в процессе формирования компетенций выступает **Размышление**. На этом этапе ученики закрепляют новые знания и активно перестраивают первоначальную когнитивную схему, чтобы

включить в нее новую информацию. Исходя из того, что обучение означает изменение, которое выражается в форме того или иного способа понимания, поведения, мышления, особенностью данного этапа является то, что ученики действительно осваивают новые знания и умения. Это изменение имеет место тогда, когда учащиеся активно вовлекаются в преобразование старых шаблонов, стереотипов чтобы обновить их.

Размышление как важный этап процесса формирования компетенций, преследует несколько важных моментов, среди которых:

- создание условий для того, чтобы ученики выражали своими словами подтвержденные/усвоенные идеи и информацию;
- способствование возникновению здорового обмена идеями между учениками, посредством которого развивается их словарный запас и способность к выражению своих мыслей. Проводя обсуждение на этапе размышления, ученики сталкиваются с разнообразием моделей мышления. Это такой момент процесса обучения, который связан с изменением и переосмыслением. На фундаменте первоначальных когнитивных схем надстраиваются новые, пополненные обработанной во время обучения информацией;
- создание контекста для выражения отношений к изученному материалу.

Все это мобилизует систему знаний, умений и отношений, которыми ученики обладают в данный момент, что является очень важным для формирования компетенций.

4. Этап Экстенсия следует после этапа размышления. Если на этапе размышления была обрисована система знаний, умений и установок, чтобы придать окончательную форму циклу формирования компетенций, то возникает необходимость их применения в различных обобщающих ситуациях. Таким образом, становится очевидной соотнесенность теории и практики. Ученики осуществляют перенос знаний. Для реализации этого они применяют усвоенное на уроках в ситуациях симулятивного обобщения. Например: Представьте, что..., исследование ситуации и т. п. Другая задача состоит в вовлечении учеников в условия действительного обобщения. Следует отметить, что не все темы изучаемых дисциплин предоставляют возможность использовать достоверные ситуации, но там, где она есть, следует их планировать. Достоверная ситуация – это реальная жизненная ситуация, проблема, требующая решения и стимулирующая мобилизацию внутренних и внешних ресурсов учеников. Следовательно, у них развиваются компетенции, которые со временем становятся моделями привычного, естественного поведения. Преподаватели создают контексты для симулирования, упражнения необходимых компетенций на рабочем месте, задач, которые ставят их в ситуации, требующие выхода за рамки класса, уроков, школы – в сообщество, на предприятие, в семью, общежитие и т. д. Посредством проектирования инициатив участия в общественных мероприятиях урок разворачивается и за пределами школы как модель развития гражданской и профессиональной ответственности, наблюдательности и творческого начала на благо сообщества, в котором осуществляет свою деятельность школа. Таким образом, обучение приобретает смысл, усиливается его мотивация, активно вовлекая внешние и внутренние аспекты.

Учебное задание 1.4.2

Определите специфику каждого этапа:

Этап	Что делает преподаватель	Что делает ученик	Каково значение данного этапа в формировании компетенции
Вызов			
Осмысление			

Размышление			
Экстенсия			

1.4.2. Специфические задачи этапов базовой модели ВОРР, способствующие формированию компетенций

Вызов, осмысление, размышление, экстенсия – это этапы базовой модели обучения и мышления, создающие необходимый контекст, содействующие формированию компетенций. Представляем 6 шагов, которые методологически способствуют формированию компетенций:

Вызов, по сути дела, можно считать первым этапом в формировании компетенций. Реализации этого процесса содействуют задачи типа *Вовлекайся!*

Применение такого типа задач позволяет ученикам осуществить следующее:

- осознание уровня развития, осведомленности в соотношении с предложенной задачей;
- идентификацию собственного опыта;
- проявление знаний, умений, установок в рамках темы;
- создание предварительных условий для формирования/развития компетенции.

Все это входит в первоначальную когнитивную схему, обозначая определенный уровень развития компетенции.

В рамках *осмысления* предлагается выполнение задач типа:

1. *Получи информацию!* (чтение, прослушивание)
2. *Обработай информацию!* (воспроизводство, перевод, интерпретация, применение, анализ нового материала).

При применении такого типа заданий можно достичь следующих результатов:

- Пополняется, преобразуется когнитивная схема ученика.
- Обеспечивается ее обработка и понимание учеником.
- Поддерживается вовлечение путем заданий, которые способствуют контакту с новой информацией и ее обработкой.

На уровне *размышления* ученикам предлагаются задания следующего типа:

1. *Общайся и прими решение!* (в некоторых ситуациях, в зависимости от дидактической задачи, этот шаг можно применять и на этапе осмысления).
2. *Оцени!*

Применяя задания такого типа, можно достичь таких результатов, как:

- Поддержание вовлечения путем здорового обмена идеями.
- Формирование и выражение установок.
- Устойчивая реорганизация первоначальных когнитивных схем.
- Обусловленность поведенческих перемен.
- Установление системы знаний, умений и отношений в соотношении с изученной темой.

На этапе *расширения* предлагаются задания типа *Действуй!* Они способствуют получению следующих результатов:

- Ученики осуществляют перенос знаний.
- Увоенное на уроках применяется в ситуациях симулятивного обобщения.
- Увоенное применяется в ситуациях действительного обобщения.
- Облегчается мобилизация внутренних и внешних ресурсов при решении симулятивных или действительных проблем.
- Развиваются компетенции, которые со временем становятся привычными, естественными моделями поведения.

Учебное задание 1.4.3

Выберите тему из преподаваемой дисциплины

Определите компетенцию, которую вы хотите сформировать/развить. Сформулируйте задачу типа:

Вовлекайся

Получи информацию

Обработай информацию

Общайся и принимай решение

Оцени

Действуй

Методологические рамки ВОРР и эти 6 шагов, выраженные в конкретных задачах, способствуют формированию компетенций.

Применение описанной методологии в образовательной практике, выявило следующее:

- Ученик намечает свой собственный стиль обучения, что помогает ему добиться новых достижений, развить новые компетенции.
- Процесс обучения лучше понимается учеником, у которого есть шанс стать подлинным партнером для учителя, воспринимающего его как партнера.
- Следуя этим этапам, можно продемонстрировать возможность получения ожидаемого результата обучения в форме компетенций.
- Базовая модель ВОРР обладает методологической ценностью, но очень многое зависит от мастерства и призвания учителя.

Вопросы к размышлению:

1. Выразите свое мнение относительно следующих утверждений:

a. Неграмотным завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не учится учиться. Алвин Тоффлер

b. Образование – это жизнь, а не подготовка к ней. Дьюи

2. Составьте план деятельности на основе базовой модели ВОРР.

Ключевые термины: компетенция, дидактическая стратегия

Впишите в таблицу ассоциации, соотносящиеся с понятиями стратегии и компетенции

Стратегия	Компетенция

2.1.1. Что такое компетенция?

В Психологическом словаре компетенция определяется как способность субъекта эффективно реорганизовать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели

Компетенция – это единый ансамбль знаний, умений, отношений которые адекватно и спонтанно применяются в различных ситуациях, мобилизуя и реорганизуя внутренние и внешние ресурсы для достижения цели или целей в контексте реального социального опыта. Ключевая компетенция представляет собой результат понимания между родителями, местными университетами и колледжами, местными нанимателями, публичной властью и т. д., с одной стороны, и школой, с другой, в том, какие результаты обязательного образования хотело бы видеть общество.

Компетенция = знание + опыт

Основу формирования компетенций составляет предшествующий опыт ученика.

- Предыдущий опыт должен быть актуализирован на уроках или во внешкольной деятельности.
- Опыт, приобретенный на уроке, здесь и сейчас.

Можно утверждать, что переизбыток знаний является большим препятствием, чем их недостаток.

Нанимателям требуются специалисты, способные действовать, а не объяснять, а одной из фундаментальных характеристик компетенции является способность к действию. Сегодняшний выпускник обладает достаточными знаниями и умениями, но у него нет опыта их применения, проверки их полезности. Он не подготовлен к действиям в различных ситуациях, особенно в реальных.

Часто возникает вопрос: какие знания вы предлагаете ученикам? Мы думаем, что в основе обучения должны находиться предметы и явления окружающего мира, а не законы, стерильные теории, нередко порождающие естественный вопрос: зачем они нам нужны? В основе обучения должны быть действия и операции, соотнесенные с проблемой, а учебники в связи с этим следует пересмотреть. Например, по истории мы должны изучать не войну, а что сделали наши предки, чтобы избежать войны, или как они реагировали на конфликты, чему мы можем у них поучиться, что можно применить сегодня и т. д. Следовательно, в учебниках должен быть поставлен четкий акцент на действиях, умениях и навыках, которые могут быть сформированы на основе действенного опыта на различных этапах эволюции человечества. Ученикам нужно помочь осознать его, накопить, продемонстрировать достижения – личные или групповые.

Что можно сделать, чтобы развить компетенции?

В отличие от знаний и умений, которые хранятся готовыми к использованию, компетенции устанавливаются к моменту появления проблемной ситуации как ответ на нее.



В остальное время компетенция существует потенциально, как и отдельные компоненты: способность к мобилизации, способность к самоуправлению, внутренние ресурсы (знания и умения по той или иной дисциплине или же междисциплинарные и т. д.) и внешние ресурсы (Интернет, книги, люди и т. п.). Самоуправление – это осознанное использование пакета ресурсов для эффективного действия в определенной ситуации, поиск и активизация необходимых ресурсов. Самоуправление развивается в процессе обучения на основе опыта решения проблем, школьных и жизненных ситуаций. Самоуправление в проблемных ситуациях является тем элементом, значение которого выявляется и подчеркивается в процессе обучения, основанного на компетенциях.

2.1.2 Дидактические стратегии, основанные на формировании компетенций

Дидактическая стратегия представляет линию ориентации на долгосрочность в плане организации обучения, сложного ансамбля методов, техник, средств обучения, форм организации деятельности, на основе которых учитель разрабатывает план работы с учениками с целью эффективного осуществления обучения. Она означает определенный способ понимания организации обучения, способ, помогающий поставить ученика в ситуацию контакта с изученным материалом, произвести мониторинг хода его обучения, в условиях максимальной эффективности. Выделяются три типа дидактических стратегий:

Тип стратегии	Главный результат	Типичные формы контроля за результатами обучения	Пример задания, характерного для типа стратегии
Стратегии, основанные на знаниях	Приобретение знаний	Экзамены на основе билетов, тестов	Ответь на вопрос: Каковы пути улучшения качества жесткой воды?
Стратегии, основанные на умениях	Приобретение умений	Эссе, представление, экспериментальная демонстрация и т. п.	Продемонстрируй экспериментальным путем, как соотносятся жесткая вода и стиральный порошок.
Стратегии, основанные на компетенциях	Способность использовать знания, умения, отношения в новых реальных ситуациях	Незнакомые реальные проблемы Осуществление исследовательского проекта и его защита Представление достижений в портфолио	Предложи и продемонстрируй на практике несколько способов стирки белья в местности с жесткой водой.

Между стратегиями, основанными на знаниях, и теми, которые базируются на компетенциях, отмечаются определенные сходства и различия.

Стратегии, основанные на знаниях	Сходства	Стратегии, основанные на компетенциях
Рассматривается как совокупность идей, фактов, законов, теорий	Знание – основа учебного содержания	Рассматривается как совокупность человеческого опыта по решению проблем
Является основной целью учебного процесса	Изучение научных основ	Является средством развития способности решать жизненные проблемы, используя принципы научного мышления
<i>Что? Почему?</i> и отвечает на них вместе с учениками	Преподаватель формулирует вопросы	<i>Для чего? Как?</i> И отвечает на них вместе с учениками
Соотносятся с содержанием дисциплины	Методы и формы обучения	Являются индивидуальными средствами достижения педагогических целей. Напр.: групповая деятельность развивает умение сотрудничать
Ограничивается ситуациями в рамках изучаемой дисциплины	Применение знаний и умений	Имеет место в симулятивных или реальных ситуациях, что выходит за рамки изучаемой дисциплины
Это знания, умения и ценности	Основные результаты обучения	Это опыт осознанного действия в различных ситуациях
Осуществляются по воле случая вне занятий	Связь с реальным контекстом и формирование жизненного опыта учеников	Включаются в учебный процесс в качестве важных элементов
Посредством учебных заданий по дисциплине	Накапливается и осознается опыт решения проблем	Реальных, жизненных
Знания	Оцениваются	Компетенция применения знаний, умений, отношений в различных ситуациях
Научных, в рамках изучаемых дисциплин	Школа подготавливает к решению проблем	Реальных, жизненных
Основываться на памяти	Школа учит ученика	Основываться на самом себе, быть независимым.

Компетенции не отрицают знания, а изменяют их роль. Включаются такие знания, которые необходимы для формирования умений, компетенций. Остальные знания являются энциклопедическими и должны содержаться в энциклопедиях, а ученикам следует учиться их использовать, перерабатывать.

<i>Важные для меня идеи</i>	<i>Комментарий. Почему?</i>

Дидактическая стратегия, основанная на компетенциях, ставит учителя в такую ситуацию, что, до того как войти в класс, он должен осуществить различные действия.

Предлагаем вам выбрать тему и подумать над ответами на следующие вопросы, последовательно, шаг за шагом:

Шаг 1. Какова куррикулярная компетенция / компетенция, требуемая на рабочем месте:

Шаг 2. Какие компетенции / подкомпетенции будут сформированы / развиты на уроке:

Шаг 3.

Какие предварительные условия необходимы для формирования/развития компетенций/подкомпетенций	Какие планируем ситуации интеграции (симулятивные или реальные) для создания контекста мобилизации внутренних и внешних ресурсов?

Шаг 4. Какие информационные и методологические ресурсы (используемая литература, методы, техники, приемы, формы организации учебного процесса) мы будем использовать:

Шаг 5. Спроектируйте этап вызова, применяя нижеприведенную схему:

Этапы	Планируемая учебная деятельность, четкая формулировка дидактических задач	Описание способов реализации задач	Время	Техники, приемы и формы организации процесса (в группах, индивидуально, фронтально)
<p>1) Вызов</p> <p>Усвоение предыдущих знаний</p> <p><i>Активное вовлечение учеников</i></p> <p>Мотивация, пробуждение интереса</p> <p><i>Создание контекста для формулирования собственных целей обучения</i></p> <p>На данном этапе ученик осуществляет задачи типа:</p> <p>1. Вовлекайся!</p>				

Шаг 6. Спроектируйте этап осмысления, используя предлагаемую схему:

Этапы	Планируемая учебная деятельность, четкая формулировка дидактических задач	Описание способов реализации задач	Время	Техники, приемы и формы организации процесса (в группах, индивидуально, фронтально)
<p>2) Осмысление</p> <p>Установление контакта с новой информацией</p> <p>Обработка информации</p> <p>Мониторинг собственного понимания</p> <p>Поддержка вовлечения и интереса</p> <p>Задачи типа:</p> <p>1. Получи информацию (чтение, активное слушание)</p> <p>2. Обработай информацию! (воспроизведение, перевод, интерпретация, применение, анализ нового материала).</p>				

Шаг 7. Спроектируйте этап размышления, применяя нижеприведенную схему:

Этапы	Планируемая учебная деятельность, четкая формулировка дидактических задач	Описание способов реализации задач	Время	Техники, приемы и формы организации процесса (в группах, индивидуально, фронтально)
<p>3) Размышление</p> <p>Обмен идеями в связи с изученным</p> <p>Создание контекста для выражения отношения к изученному</p> <p>Оценивание полезности новой темы</p> <p>Обеспечение прочных основ обучения</p> <p>Вызов, мотивация к самостоятельному</p>				

<p>обучению</p> <p><i>Задание на дом</i></p> <p>Ученикам предлагаются задачи типа:</p> <p><i>Общайся и решай!</i></p> <p>(в некоторых ситуациях, в зависимости от дидактической задачи, применяйте этот шаг и на этапе осмысления).</p> <p><i>Оцени!</i></p>				
---	--	--	--	--

Шаг 8. Спроектируйте этап экстенсии, используя предлагаемую модель:

Этапы	Планируемая учебная деятельность, четкая формулировка дидактических задач	Описание способов реализации задач	Время	Техники, приемы и формы организации процесса (в группах, индивидуально, фронтально)
<p>4. Экстенсия</p> <p>Ученики осуществляют перенос знаний:</p> <p><i>Примени изученное на уроках в ситуациях симулятивного включения</i></p> <p>Примени изученное в ситуациях реального включения</p> <p><i>Развивай компетенции, которые со временем становятся моделями привычного, естественного поведения</i></p> <p>Ученикам предлагаются задачи типа:</p> <p><i>Действуй!</i></p> <p>(симуляция, упражнение компетенций, необходимых на месте работы, задачи, которые ставят их в ситуации,</p>				

заставляющие выйти за рамки класса, уроков, в сообщество, на предприятие, в семью, общежитие и т. д.).				
--	--	--	--	--

Шаг 9. Действия учителя которые последуют для окончательного формирования/развития компетенции



Ключевые термины: обучение, центрированное на ученике, дидактическое проектирование в ключе ОЦУ, организация образовательного процесса в ключе ОЦУ

Учебное задание 2.2.1

Работая в группах, подумайте над высказываниями: *Обучение, центрированное на ученике, означает...* и *Обучение, центрированное на ученике, не означает...*. Представьте результат деятельности с помощью постера, таблицы, ролевой игры, коллективной скульптуры и т. д. (по выбору).

Учебное задание 2.2.2

Работайте в группах, используя материал из п. 2.1, 2.2 и 2.3 на основе метода Мозаика.

Для оценивания/ самооценивания результатов деятельности, выберите один из вариантов:

- сформулируйте вопросы для другой группы;
- создайте схему;
- разработайте постер;
- осуществите синтез;
- разработайте план идей;
- и т. д.

2.2.1. Обучение, центрированное на ученике: концептуальные разграничения

По мнению специалистов в данной области, понятие образование, центрированное на ученике, заключается в следующем:

Подход к образованию, который фокусируется на **потребностях учеников**, а не на других деятелях учебного процесса, таких как учитель, администрация учебного заведения. У такого подхода есть много точек соприкосновения с дизайном куррикулума, содержанием курса и степенью интерактивности курса. (*С. Роджерс*)

Процесс предлагает ученикам больше **автономии** и **контроля** за выбором тем для изучения, методов и ритма обучения. Ученик должен быть вовлечен в принятие решений относительно того, почему, как и когда он будет учиться. (*Дж. Гиббс*)

Подход к образованию, основывающийся на **учебном контексте**, из которого происходит ученик, и на наблюдении за его прогрессом в достижении целей обучения. Образование, центрированное на учащемся, помещает **ответственность** за обучение на плечи учеников, в то время как учитель берет на себя ответственность за содействие учебному процессу. Такой подход тяготеет к тому, чтобы быть индивидуальным, гибким, основанным на компетенциях, разнообразным в смысле методологии и не всегда вынужденным в пространстве и времени. (*AFC Arizona Faculties Council*)

Дидактическое требование заключается в том, чтобы поставить ребенка, а не учебный материал в центр учебного процесса. Речь идет о том, чтобы исходить из **интересов и потребностей** детей, стимулируя их собственные усилия при формировании компетенций. (*Мирча Штефан*)

Это **методология**, ориентирующая дидактическую деятельность, которая позволяет, посредством системы понятий, идей и способов действия, обеспечить и поддержку процессов самопознания, самообучения и самореализации личности ребенка, развивая его неповторимую индивидуальность. (*Е. Ф. Мельниченко*)

2.2.2. Дидактическое проектирование в ключе ОЦУ

- **Дидактическое проектирование в ключе ОЦУ** основывается на следующих **принципах**:
 - принцип индивидуализации; принцип выбора; принцип креативности и успеха; принцип доверия и поддержки.
- **Особенности дидактического проектирования в ключе ОЦУ предусматривают**:
 - установление доминирующей цели: развитие индивидуальных способностей учеников;
 - формулирование задач на основе кратковременных и долгосрочных ожиданий каждого ученика и родителей;
 - установление дидактических стратегий, способствующих развитию субъективных качеств каждого ученика;
 - проектирование дидактических ресурсов, содействующих индивидуализированному / дифференцированному обучению посредством сотрудничества;
 - непосредственное вовлечение учеников и родителей в процесс проектирования урока;
 - учет предварительных условий и мотивирующих факторов обучения – важных аспектов ОЦУ.
- **Шаги по разработке дидактического проекта в ключе ОЦУ**:
 1. Предварительно изучите источники относительно понятия ОЦУ (принципы, особенности), чтобы впоследствии уметь разрабатывать дидактические проекты в ключе данного подхода.
 2. Понаблюдайте за учениками, установите их интересы, склонности, типы интеллекта, а также уровень мотивации к деятельности.
 3. Не пренебрегайте беседами с родителями учителями для установления их ожиданий по отношению к достижениям ребенка.

2.2.3. Специфика организации образовательного процесса в ключе ОЦУ. Практические рекомендации

В рамках образовательного процесса, организованного в ключе ОЦУ, ученик:

- понимает цель деятельности и мотивирован к тому, чтобы быть в нее вовлеченным; обладает четкими целями относительно того, что он делает; принимает участие в выборе способа/ средств выполнения задачи; берет на себя ответственность за собственные решения и их последствия; осваивает свой опыт и видит его связь с жизнью; участвует в процессе оценивания и самооценивания деятельности.

учитель:

- создает рабочую среду, благоприятную для проведения деятельности и пробуждающую мотивацию к реализации рабочих задач; осваивает стратегии, основанные на формировании компетенций, на мотивации к деятельности; проводит учебную деятельность, релевантную

реальным жизненным контекстам; поощряет социальное взаимодействие учеников в выполнении задач; оценивает проведенную учебную деятельность.

Рекомендации по организации учебного процесса в ключе ОЦУ:

- **Мотивируйте учеников к деятельности посредством:**

- соблюдения **алгоритма** при применении стратегий, формирующих компетенции, среди которых: 1) усвоение определенного объема знаний; 2) обработка информации; 3) высказывание ценностных суждений; 4) установление проблем и принятие решений; 5) осознание собственной ответственности; 6) формирование ценностных отношений; 7) инициирование практических действий;
- освоение **теории множественных интеллектов** (вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, музыкально-ритмический, телесно-кинестетический, музыкальный, натуралистический, межличностный, интраперсональный и экзистенциальный)
- применение **принципа индивидуализации и дифференциации.**

- **При применении дидактических стратегий делайте акцент на:**

- предоставлении возможности каждому ученику оценить свой интеллектуальный потенциал, персональные способности и индивидуальный опыт;
- стимулировании конструктивного критического духа, способности аргументировать и устанавливать альтернативы;
- улучшении доступа к знаниям за счет собственных сил, стимулируя вдумчивое отношение к собственным подходам к обучению;
- освоении когнитивной независимости, спонтанности и автономности в деятельности;
- формировании у учеников установок и поведения в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями.

- **Что мы приобретаем при организации учебной деятельности в ключе ОЦУ?**

1. Помогаем каждому ученику стать субъектом образования, собственного обучения.
2. Возрастает мотивация к участию или, в рамках деятельности, учитываются склонности, интересы, типы интеллекта учеников и проводится соотнесенность с контекстами реальной жизни.
3. Общение учитель – ученик и ученик – ученик основано на позитивном мышлении и обеспечивает формирование у учеников коммуникативных, гражданских, моральных компетенций, а в дидактическом плане – субъективных качеств профессионального становления.
4. Вовлекаем ресурсы сообщества в образовательную деятельность, что позитивно воздействует на учеников.

Учебное задание 2.2.3

1. Представьте принципы, на которых основывается дидактическое проектирование в ключе ОЦУ, с помощью символов.
2. Исходя из этих принципов, а также из особенностей дидактического проектирования в ключе ОЦУ, разработайте учебный эпизод по дисциплине.

Вопросы для размышления:

1. Подумайте над следующими утверждениями:

- «Образование – это укрощение огня, а не наполнение сосуда» (Сократ)
- «Самая лучшая школа – это та, в которой учишься, прежде всего, учиться» (Николае Йорга)

2. Дополни высказывания:

Мои ученики: ценности и установки

В чем действительно нуждаются мои ученики, это

Чему мне нужно научить своих учеников, так это.....

Качества, которые я больше всего ценю в своих учениках, это.....

Что я мог/ могла бы предложить своим ученикам, так это.....

Думаю, что лучше всего мои ученики учатся тогда, когда.....

Ученики, которые меня заботят больше всего, это те, которые.....

Думаю, что в своих отношениях с учениками я основываюсь / буду основываться на

2.3.1 Применение техник ЧПКРМ для улучшения дидактического общения

Конструктивистская парадигма дидактического проектирования помещает учеников в центр обучения, мобилизуя их предыдущие знания, направляя к собственной разработке учебного контекста; предусматривает, что учащийся выстраивает собственную интерпретацию информации и ситуаций, с которыми сталкивается, а обучение разворачивается путем сотрудничества, когда ученики реализуют свои истинные, мотивирующие, стимулирующие проекты. Конструктивистская точка зрения считает критическое мышление ядром процесса преподавания–обучения. Роль преподавателя является *организаторской, направляющей, координирующей*. Он *помогает, советует, регулирует*.

Техники, развившиеся в последние годы в рамках стратегии ЧПКРМ, прекрасно согласуются с традиционными дидактическими методами (такими как *высказывание, беседа, наблюдение, работа с книгой, упражнение, демонстрация, эксперимент, эвристика*), равно как и с новыми (*проблематизация, моделирование, алгоритмизация, имитация, изучение ситуации*).

Учебное задание 2.3.1. Индивидуальная работа

Отметьте с помощью знака + техники, которые вами применяются, знаком V – которые вам известны, но лично вами не применяются, и знаком ? – которые вам неизвестны.

Дидактический метод преподавания–обучения	Согласование техник ЧПКРМ с дидактическими методами	Условный знак
Высказывание сообщение знаний посредством устных / письменных средств выражения, а также их сочетания, по возможности, с помощью аудиовизуальных, демонстративных, экспериментальных и др. средств.	1. Углы	
	2. Торговля проблемой	
	3. Направленная дискуссия	
	4. Накопление / Граффити	
	5. Мозаика / Jigsaw / Карусель / Зигзаг / Пазлы	
	6. Страница из дневника	
	7. Блиц	
	8. Оставь за мной последнее слово!	
Беседа Использование знаний в диалоге, дискуссии, дебатах.	9. Полотно дискуссии	
	10. Разноцветные вопросы	
	11. Мультипроцессульный опрос	
	12. Трехступенчатое интервью	
	13. Аквариум	
	14. Направленное чтение	
	15. В авторском кресле	
	16. Интервью в парах	
	17. Интервью в фокус-группе	
	18. Анкета Цицерона	
	19. Шкала Квинтилиана	
	20. В прямом эфире	

	21. О.С.Б. / Ответ – Спроси – Брось	
	22. Путешествующие вопросы	
Наблюдение непосредственное исследование действительности посредством управления обучением в рамках дидактической последовательности на уровне взаимодействия между интуитивным и логическим познанием.	23. Диаграмма Венна	
	24. Я исследую	
	25. Приемвзаимногоисследования	
	26. Дневник размышлений	
	27. Цитаты	
	28. Категориальное обобщение	
	29. Intra-act / Взаимопонимание	
	30. Реакция читателя	
	31. Круговой пересмотр	
Работа с книгой обучение с помощью независимой мыслительной техники, основанной на приобретении знаний посредством чтения.	32. Параллельныйдневник / Двойной дневник	
	33. Трехчастный дневник / Тройной дневник	
	34. Обучающий гид	
	35. Интенсивное чтение	
	36. Знаю – хочу знать – узнал	
	37. SINELG / ИНСЕРТ	
	38. Пересмотрключевыхтерминов	
	39. Дополнительное преподавание	
	40. Чтение в парах. Резюме в парах	
	41. Перекрестное чтение	
	Упражнение способ повторяющегося осуществления действий по теоретическому и практическому обучению с целью закрепления приобретенных знаний.	42. Свободные ассоциации
43. Ассоциативные цепи		
44. Квинтет / Cinquain		
45. Обязательные / насильные ассоциации		
46. Анализсемантическихпризнаков		
47. Подумай – обсудивпарах – представь		
48. 5 / 10-минутное эссе		
49. Свободное письмо / Freewriting		
50. Противоречивые фрагменты		
Демонстрация познание истины с помощью представления изучаемых предметов, явлений и процессов, а также наблюдения за ними.	51. Консультирование в группах	
	52. Обзор галереи	
	53. Clustering / Метод грозди	
	54. Аргумент TACK	
	55. PRES / Представление – Размышление – Пример – Синтез	
	56. График T	
	57. Ценностная линия	

	58. Сочинение-марафон	
	59. Цветоклотоса / лилии	
	60. Звездный взрыв	
Эвристика (открытия) методология достижения знаний, в которой учащийся становится субъектом обучения, приобретая познания с помощью собственных усилий.	61. Аргументы на карточках	
	62. Академический спор	
	63. Конструктивный спор	
	64. Разделенное исследование	
	65. Ручки в стакане	
	66. Найдите целевое слово	
	67. Дебаты	
	68. Один ходит, другие стоят	
	69. Один стоит, другие ходят	
	70. В поисках автора	
	71. Ассоциативные цепи	
	72. График М	
	73. Предположение в терминах	
	74. Вслепую	
75. 6 „Почему?“		
Проблематизация создание в сознании учащегося позитивного состояния мысленного конфликта, вызванного необходимостью познания предмета, явления, процесса или решения проблемы.	76. Мозговой шторм / Brainstorming	
	77. Brainsketching	
	78. Brainwriting	
	79. Диаграммапричиниследствий	
	80. FRISCO	
	81. Куб	
	82. Карта познания / Mind map	
	83. Потерянная рукопись	
84. Анализ SWOT		

Техники, рекомендуемые для применения в рамках В-О-Р

Ч – чтение, Д – дискуссия, П – письмо

Вызов	Осмысление	Размышление
Мозговой шторм (Д+П)	Торговля проблемой (Ч+Д)	10-минутное эссе (П)
Накопление (Д+П)	Мультипроцессуальный опрос (Ч)	ПОП (П+Д)
Граффити (П)	Перекрестные вопросы (Ч+Д)	Аргумент ТАСК(П)
Clustering / паутина (П)	Трехступенчатое интервью (Ч+Д)	Дневник размышлений (П)
Свободное письмо (П)	Intra-act(Ч+Д)	Линия ценностей (Д)
Квинтет / Cinquain(П)	Направленное чтение (Ч)	График Т (Д+П)

Свободные ассоциации (П)	В поисках автора (Ч+П+Д)	Обзор галереи(Д)
Форсированные ассоциации(П)	Разделенноеисследование (L+S)	График Т (Д+П)
Ассоциативные цепи (П)	Чтение в парах. Резюме в парах(Ч+Д+П)	Один стоит, другие ходят (Д)
Диаграмма Венна (П+Д)	Куб (П)	Представление в группах (П)
Таблица семантических признаков (П)	Пересмотр ключевых терминов (Ч+Д)	Квинтет / Cinquain(П)
5-минутное эссе (П)	FRISCO (Д+П)	Цветок лилии (П)
Блиц (П)	Интенсивное чтение (Ч+Д)	6 Почему? (П)
Реакция читателя (П)	Параллельный дневник (П)	Ручки в стакане (Д)
Параллельный дневник (дома) (Ч+П)	I. Отставь за мной последнее слово! (П)	II. Отставь за мной последнее слово! (Ч)
Аргументы на карточках (П)	Академический спор (Д)	Аргументирующее эссе (П)
Найдите целевое слово (Д)	6 шляп (Д+П)	Групповой проект (Д)
Угадай предмет (Д)	Сочинение-марафон(П)	Круговой пересмотр (Ч)
ПОП: Подумай – обсуди в парах – представь (П+Д)	Мозаика / Зигзаг / Jigsaw / Пазлы / Карусель (Ч+Д)	О.С.Б. (Д)
Линия ценностей (Д)	Вслепую(Ч+Д)	Категориальное обобщение (П)
Страница из дневника (П)	Перекрестное чтение (Ч+Д)	Круглый стол (П)
Предсказания в парах (П+Д)	Предположения в терминах (Ч+Д+П)	Полотно дискуссии (Д)
Линия ценности (Д)	Конструктивный спор (Д)	График М + эссе (П)
Противоречивые фрагменты (Д)	SINELG (Ч)	Таблица SINELG (П+Д)
SINELG (Ч)	Дополнительное преподавание (Ч)	Clustering(П+Д)
ЗНАЮ (П)	ХОЧУ ЗНАТЬ (Д)	УЗНАЛ (Ч)
Brainwriting(Д+П)	Консультирование в группах (Д)	Аргументирующее эссе (П)
Цитаты (Ч)	Направленная дискуссия (Д)	Рыбий скелет (П)
Концептуальный график (Д+П)	Я исследую (П)	Круг (Д)
Звездный взрыв (П)	6Почему? (П)	Дебаты (Д)

NB! Большинство техник являются взаимозаменяемыми, в зависимости от запланированного учебного процесса.

Учебное задание 2.3.2. Индивидуальная работа

Исходя из представленного материала выберите 3 знакомые вам техники и согласуйте их с формированием компетенции, характерной для преподаваемой вами дисциплины.

Дисциплина

Характерная компетенция

.....

Соответствующие техники:

1.
2.
3.

Объяснения и комментарии:

.....
.....
.....
.....

2.3.2 Критическое мышление и творческое мышление – две грани интеллектуального совершенства

Мыслительными операциями, содействующими формированию критического мышления, являются:

- а) направление вопросов;
- б) выстраивание ответов;
- в) высказывание суждений;
- г) исследование фактов;
- д) сопоставление данных, мнений, аргументов;
- е) установление ошибок;
- ё) анализ ситуации;
- ж) объяснение явлений;
- з) иллюстрирование / приведение примеров;
- и) формулирование мнения;
- й) аргументация позиции;
- к) выдвижение контраргумента;
- л) пересмотр утверждения;
- м) принятиеточкизрения;
- н) организация данных / информации;
- о) объединение новой информации и идей;
- п) выработка связных текстов;
- р) написание текстов;
- с) оценивание мыслительного процесса.

и т. д., и т. п.

2.3.3 Формирование способностей к сотрудничеству в процессе обучения с помощью техник ЧПКРМ

Основная проблема, требующая решения со стороны преподавателя, появляется в ситуациях, когда он начинает приучать детей работать в группах и индивид действует внутри группы. Хотя все работают сообща, основным преимуществом данной работы является развитие каждого ребенка в отдельности. Вот три золотосные жилы, питающие развитие индивидуального мышления в процессе сотрудничества, которое:

- становится путем самопознания;
- способствует разделению субъективного от объективного;
- развивает способность к размышлению.

Ребенок, который обладает компетенциями общения и самореализации, в группе полностью проявляет себя:

- легко общается и сотрудничает в ходе учебного процесса;
- берет на себя (сам) обязанности (становится лидером, представляет результаты и выдвигает идеи);
- проявляет эмпатию;
- находит у одноклассников признание в качестве лидера;
- вовлекается в устранение и решение конфликтов;
- активно участвует во взаимооценивании.

Учебные ситуации, в которых рекомендуется работа в группах:

- ✓ разработка групповых проектов;
- ✓ составление портфолио группы;
- ✓ проведение групповых исследований;
- ✓ имитация преподавания (лекции, конференции, презентации, семинары, встречи в экспертами и т. д.);
- ✓ учебная деятельность, основанная на сотрудничестве (такие техники, как *ПОП; Чтение в парах; Аргументы на карточках; Конструктивный спор; Академический спор; R.A.I, Мозаика; Intra-act; Обзор галереи; Один стоит, другие ходят; Консультации в группах; Мозговой штурм; Brainwriting; Phillips 6x3x5; Смени пару; Phillips 6x6; 6 шляп; Торговля проблемой; Трехступенчатое интервью; Углы; Полотно дискуссии;Круглый стол; Круговой пересмотр; FRISCO; Линия ценностей и др.*).

Учебное задание 2.3.3. Работа в парах, по дисциплинам или по куррикулярным разделам

Организации обучения с помощью сотрудничества

Выберите 3 мыслительные операции и предложите их учащимся на уроке, проводя деятельность в парах / в группах. Четко сформулируйте 3 задания с инструкциями:

Этап + Техника	Предусмотренная мыслительная операция	Задание для группы
Вызов		
Осмысление		
Размышление		
Расширение		

Учебное задание 2.3.4. Индивидуальная работа

Проставьте цифры от 1 до 7, определяя для себя значимость воздействия на учеников проектирования в рамках В-О-Р-Р и применение техник, развивающих критическое мышление

Оценивание установок в критическом мышлении осуществляется на основе 7 критериев:

- исследование истины (честность и объективность при исследовании истины);
- открытость (толерантность по отношению к различным точкам зрения);
- аналитические суждения (бдительность в связи с возможными трудностями);
- систематичность(организованность, упорядоченность, быстрота);
- уверенность в себе;
- интеллектуальное любопытство (стремление к познанию нового, желание знать, как всё происходит);
- интеллектуальное взросление (рефлексивное рассуждение).

Ключевые термины: монодисциплинарный, мультидисциплинарный, междисциплинарный, трансдисциплинарный

Учебное задание 2.4.1

1. Выполните письмо на основе следующих понятий:

- монодисциплинарный
- мультидисциплинарный
- междисциплинарный
- трансдисциплинарный
- обучение
- компетенции

2. _____

2.4.1. Формирование компетенций с помощью интегрирующих элементов, на уровне учебной дисциплины.

Образование находится в состоянии постоянного изменения и обновления, особенно в плане содержания методологии и стратегии работы. Междисциплинарность и трансдисциплинарность в школе можно считать показателем процесса модернизации. Ему свойственно глобальное видение и командный дух. *Понятие междисциплинарности можно объяснить и уточнить следующим образом: это возможность получить информацию на пересечении двух и более областей знания.* Междисциплинарность, по А. Бекляну Янку, предполагает «процесс координирования, унификации и единой кодификации современных научных дисциплин, что характерно для настоящего этапа развития познания, в котором дисциплина сохраняет автономию, специализацию и относительную независимость, в то же время включается в общую систему знаний. Нельзя говорить о междисциплинарности при обучении без представления и других естественных форм включения и объединения. Их элементы появляются на разных уровнях:

- На *монодисциплинарном* уровне, даже если поддерживается главенство дисциплин, интегрирующие элементы могут появиться путем присоединения того или иного фрагмента к структуре дисциплины или за счет гармонизации ее содержания, чтобы открыть возможность для лучшего решения проблем.
- На уровне мультидисциплинарности тема подвергается анализу с точки зрения различных специальностей. В этом случае имеет место включение на уровне содержания обучения, с концентрацией на осуществлении связей между знаниями при использовании ряда дидактических стратегий преподавания – тематического обучения. *Например, тема, связанная с защитой окружающей среды может быть затронута на уроках по математике, румынскому языку и литературе, гражданскому воспитанию, истории и т. д.*

- На уровне *междисциплинарности* предполагается перенос методов из одной дисциплины в другую в поисках тем, общих для различных дисциплин, которые могут привести к реализации компетенций (*принятие решений, решение проблем, усвоение техник и методов эффективного обучения*), когда, независимо от дисциплины, вовлекаются одни и те же принципы путем использования определенных стратегий преподавания – проблематизирующего обучения.
- *Трансдисциплинарный* уровень предполагает интегрированный подход к куррикулуму за счет концентрации на проблемах реальной жизни, на определении решений, на решении подлинных жизненных проблем с целью развития трансверсальных компетенций.

Формирование компетенций может быть успешным при эффективном сочетании учебных дисциплин с организацией школьной жизни, связью с другими значимыми аспектами жизни учеников. Эффективная интеграция дисциплин не может ограничиваться простыми междисциплинарными связями, а должна вырисовываться в нескольких направлениях, таких как:

- дисциплины куррикулярных разделов;
- дисциплины из различных куррикулярных разделов;
- классная и внекуррикулярная деятельность;
- работа в классе по определенной дисциплине и в рамках внешкольной деятельности (кружки, секции, мастерские и т. п.);
- школьная и внешкольная деятельность и т. д.

Учебное задание 2.4.2

Расположите базовые компетенции в том порядке, который вам представляется наиболее соответствующим для вашей дисциплины.

Дисциплина

Базовая компетенция	Порядковый номер	Мотивация / Аргументация
1. Компетенция обучения / научиться учиться		
2. Компетенция общения на языке обучения и на государственном языке		
3. Компетенция общения на иностранном языке		
4. Действенно-стратегические компетенции		
5. Компетенции самопознания и самореализации		
6. Межличностные, гражданские и нравственные компетенции		
7. Базовые компетенции по математике, наукам и технологии		
8. Компетенции в области информационных технологий		
9. Культурные и межкультурные технологии		
Компетенции предпринимательства		

2.4.2. Меж-/трансдисциплинарное преподавание.

При эффективном меж-/трансдисциплинарном преподавании надо учитывать следующее:

- выявление трудностей, с которыми сталкиваются ученики при усвоении научной информации;
- определение методов для развития у учеников структурно-тематического мышления;
- наделение детей умением использовать фундаментальные мыслительные операции, содействующие междисциплинарному подходу: анализ и синтез, классификация, систематизация и иерархизация.

Меж-/трансдисциплинарность – это новый способ подхода не только к содержанию, но и к организации обучения. С его помощью ученикам предоставляется возможность развивать целостный взгляд на мир и жизнь, более основательно усваивать фундаментальные ценности и лучше отличать цели от средств. Преподавать таким образом – значит улучшать элементы, изученные до этого, с одной стороны, а с другой – постепенно пополнять тему, чтобы избежать монотонного повторения предлагаемых заданий в рамках игр и фронтальной деятельности.

При преподавании с использованием меж-/трансдисциплинарного подхода осуществляется целостное видение ребенка на проблемы, аспекты реальности, происходит реактуализация предшествующих знаний для обеспечения функциональности информации. Результаты, полученные при тестировании, демонстрируют, что такой подход к обучению способствует мобильности мышления, знания сохраняются дольше. Приведем несколько примеров ситуаций междисциплинарного обучения.

Биология – физика

1. Мышцы, кости и суставы работают по *системе рычагов*.
2. Кожа рыб покрыта слизью, что обуславливает снижение силы трения воды во время их движения (*Сила трения*).
3. Мелкие морские рыбы двигаются в группах, а пространственная форма группы напоминает каплю. За счет этого достигается наименьшая форма сопротивления среды обитания во время перемещения (*Гидродинамика – Закон Бернулли*).
4. Во время плавания рыбы выталкивают воду назад с помощью хвостового плавника, что обеспечивает их движение вперед (*Третий закон Ньютона*).

Биология – история

У королевы Англии Виктории, прозванной «бабушкой Европы», здоровой носительницы мутирующего гена гемофилии В (ХН), был сын Леопольд и две дочери – Алиса и Беатриса, которые тоже были его носителями и передали его королевским/царским семьям России, Пруссии и Испании. У одной из внучек королевы Виктории, Александры, носительницы этого гена, которая вышла замуж за Николая Второго (последнего царя России из династии Романовых) был сын, болевший гемофилией в тяжелой форме. Долгое время считалось, что речь идет о гемофилии А. Генетические исследования показали, что в действительности это гемофилия В.

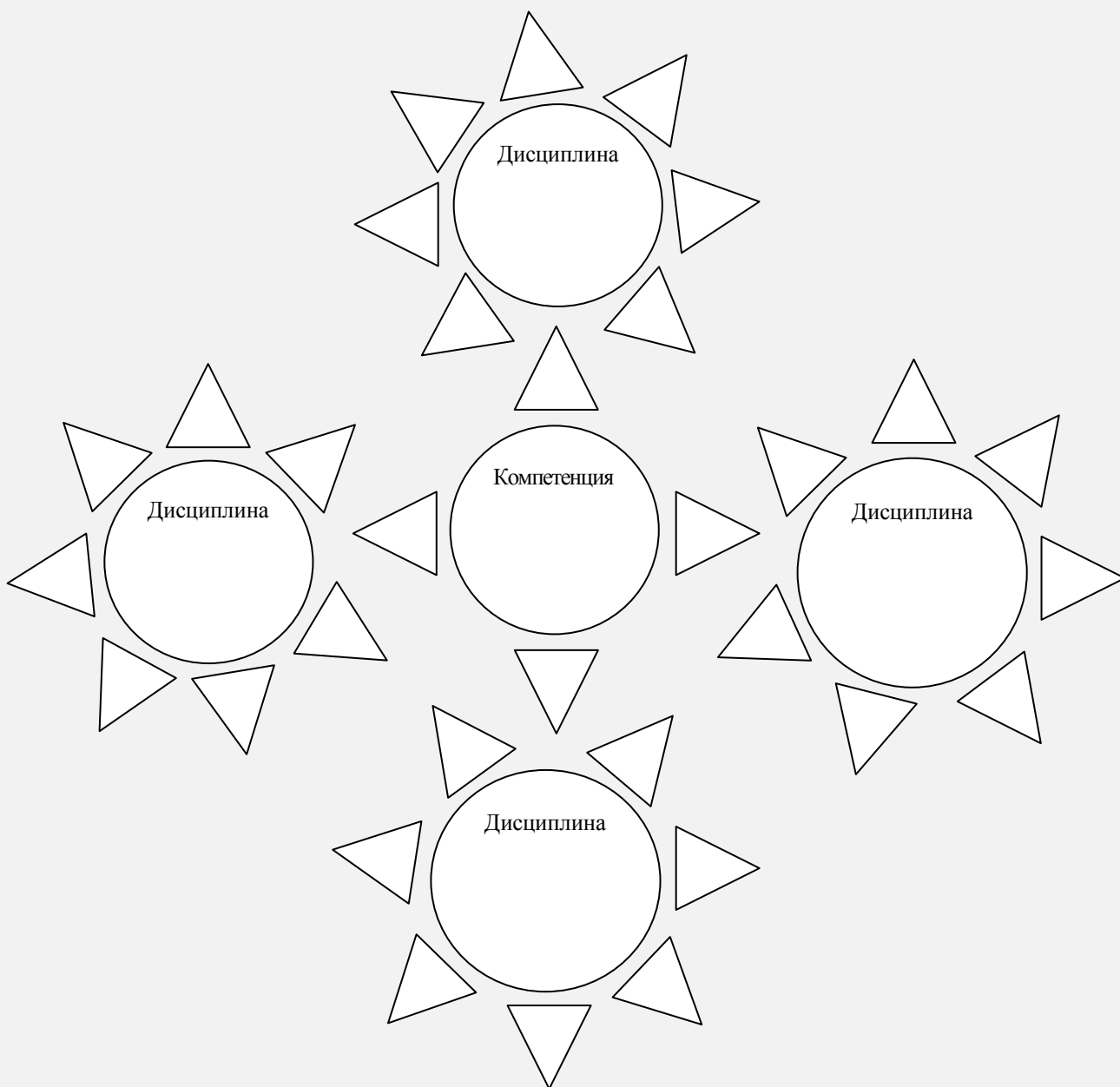
Информация из области музыки и живописи может использоваться на уроках по биологии.

Музыкальный слух основан на физиологическом слухе. Таким образом, каждый человек с нормальным физиологическим слухом может сформировать у себя музыкальный слух. Дирижеры различают звуки чрезвычайно тонко. Это происходит благодаря длительным слуховым упражнениям. Человеческий голос возникает за счет звуков, выходящих из голосовых связок, расположенных на уровне гортани, которые вибрируют с помощью собственных мышц и потока воздуха, выдыхаемого их легких во время речи. В заключение можно сказать, что при интеграции на меж-/трансдисциплинарном уровне дисциплины не игнорируются, но, уже не являясь фокусирующим центром обучения, поставляют ситуации для обучения. Таким образом, организация учебного процесса основана на учебе посредством исследования, конструктивистского взгляда на обучение.

Учебное задание 2.4.3

1. Оцените возможности меж-/транспедилинарного включения, выполняя следующие задачи:
2. Выберите транспедилинарную компетенцию _____

3. Заполните цветы 4 разными учебными дисциплинами.
4. Определите и запишите на их лепестках содержание, к которому применим интегрированный подход.



5. Сформулируйте соответствующие выводы

Предлагаем два примера интеграции, нацеленных на формирование компетенций:

1. *Интегрированные уроки (пары) проводятся двумя учителями, например, по математике и истории, дисциплины могут подбираться из различных куррикулярных разделов..*

Требования:

- а) Тема урока формулируется как проблема. Например: Генерал Антонеску: герой или предатель? Проблематизация обеспечивает контекст для мобилизации внутренних и внешних ресурсов – важный аспект для формирования компетенций.
- б) Ученики работают в группах, развивая таким образом компетенцию сотрудничества.
- в) Для выполнения задания ученики поставлены в такую ситуацию, чтобы много общаться, развивая компетенцию общения.
- г) В классе находятся 4–5 компьютеров, за которыми работают 5–6 учеников.
- д) Вначале организуется фронтальная дискуссия, чтобы сообща определить план действий по исследованию и решению проблемы. На этом этапе принимаются в расчет возможные пределы и ограничения, такие как:
 - временные пределы, отводимые на поиск, анализ источников и представление результатов;
 - ограниченное число компьютеров. Если компьютеров мало, можно сделать так, чтобы некоторые ученики были ответственными за поиск информации, а другие – за ее обработку. В этом случае учитель по информатике будет консультантом по поиску информации, а учитель по истории – по ее обработке.
- е) Каждая группа представляет свое мнение, формулируя аргументы на основе выявленного материала.
- ё) Если это важно и есть время, можно провести дискуссию и выработать общее мнение.
- ж) В завершение предлагается оценивание и самооценивание деятельности в группах.

2. *Интегрированные проекты, в которые вовлечены различные учебные дисциплины. Например: Проект «Идеи по долгосрочному развитию сообщества». Этот проект основан на географии, экономике, математике, истории, гражданском воспитании, химии, изобразительном искусстве и т. д.*

Цель данного проекта состоит в исследовании реальности, выявлении проблем и выдвижении идей, решений по их преодолению и развитию сообщества.

Для достижения этой цели, производится формулирование вопросов, задач исследования. В случае данного проекта среди вопросов могут быть следующие:

- а) Как можно решить проблему отходов? Какие отходы являются рецикличными и что можно сделать в этом смысле в сообществе?
- б) Что бы могло представить интерес для туристов в сообществе? Что можно сделать в связи с этим?
- в) Какие ресурсы имеются в сообществе и как их можно использовать?
- г) Каковы отношения между людьми? Какие имеются успехи и проблемы? Что можно сделать?
- д) Что можно сказать об эстетическом благоустройстве сообщества? Что можно еще сделать?

Наблюдение за исследовательской деятельностью в этом проекте распределяется между учителями по географии, экономике, математике, истории, гражданскому воспитанию, химии, изобразительному искусству. Большинство вопросов требует вовлечения, сотрудничества разных учителей, а задания относятся к интегрированному типу.

В заключение подчеркнем, что меж- / трансдисциплинарность способствует оптимизации образования, предлагая динамичное видение знаний, освоение учениками информации и приобретение умений и на других ступенях, помимо школьной, а воздействие на их интеллектуальное развитие, рост школьной продуктивности являются очевидными.

Учебное задание 2.4.4

Создайте групповой мини-проект, требующий вовлечения различных дисциплин.

Предложите и кратко представьте идею интегрированного урока (пары).

Вопросы для размышления:

Какие возможности предлагает меж- / трансдисциплинарный подход к проектированию обучения?

1. Установите учебное содержание и ситуации, характерные для преподаваемой дисциплины, к которым применим меж- / трансдисциплинарный подход:

2. Прокомментируйте утверждения:

«Самым сильным аргументом в пользу междисциплинарности является то, что жизнь не разделена на дисциплины». Ж. Моффе

«Выход за рамки своей собственной дисциплины влечет за собой синтез» Ж. Пиаже

Как правило, решение проблемы, ситуативный анализ с выдвижением решений и их анализом требуют привлечения не одной компетенции.

Учебное задание 3.1.2

Дисциплина, класс

Специфическая компетенция

Подкомпетенция.....

Истинные проблемы

1.

2.

3.

4.

Считается, что оценивание на основе планирования адекватно оцениванию компетенций. Сложные задания, из категории ситуативного анализа, разработки проектов и пополнения портфолио, имеют особое значение для развития способности к обобщению, а также для формирования той или иной компетенции. При формулировании задания также указывается, что необходимо делать, оговариваются временные рамки, иногда объем, другие условия выполнения, например:

Разработайте на протяжении двух недель групповой проект на тему *Улучшение экологической ситуации в нашей местности* и представьте его в течение 5 минут.

Исследование ситуации, как правило, не является индивидуальным делом, кроме того, нельзя останавливаться на предложении каких-либо решений. Анализ решений и их иерархизация, посредством анализа SWOT или другой стратегии, является более важной частью исследования ситуации. Конечно, данная задача требует подготовленности учеников, чтобы они с ней справились, но вместе с тем необходимо тщательное описание способа оценивания.

Оценивание специфических результатов, пользующихся сегодня успехом – проектов и портфолио – дает возможность трансверсальной оценки компетенций и обладает значительной продолжительностью выполнения. Следовательно, оценивание портфолио подходит не для каждого урока, если не условлено заранее, что к такому-то числу ученик его пополнит. Трансдисциплинарность портфолио или проекта очевидна. Важно, чтобы портфолио не стало ящиком для сбора всего подряд; оно должно иметь четкую внутреннюю структуру, в нем должны содержаться в порядке соответствующим образом разработанные и представленные материалы.

Учебное задание 3.1.3

1. Сформулируйте задачу – групповой или индивидуальный проект.
2. Представьте компетенции (из 10 трансдисциплинарных, специфических для дисциплины компетенций), которые будут оцениваться посредством этого проекта.
 - а)
 - б)
 - в)
 - г)
3. Опишите алгоритм разработки проекта.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
 - 6.
4. Выработайте схему оценивания и шкалу оценивания.

Например, оценивание компетенции по устному общению должно производиться исходя из аналитической схемы, которая потом преобразуется в шкалу наблюдения ученика.

Задание

Обсудите, в течение 10–12 минут, в группе из 6 человек, на французском языке, тему «Судьба эмигрантов в сегодняшней Европе».

предполагает проследить за коммуникативной компетенцией каждого ученика (на иностранном языке) и оценить его по шкале типа:

Всего	Фамилия ученика	Время общения / кол-во законченных вмешательств в дискуссию	Четкое выражение позиции по обсуждаемой проблеме	Обоснованность аргументов	Связность устного выражения	Правильность высказывания устного сообщения
		0-2	0-2	0-2	0-1	0-3

5. Оценивание компетенции в соответствии с ее структурой

Каждая компетенция включает:

1. Знания
2. Способности и навыки
3. Экзистенциальную компетентность
4. Способность к учебе
5. Способность к общению

При текущем оценивании выполнения той или иной работы в классе существует и эпизодическое, фрагментарное оценивание знаний. Оно вполне оправданно в ситуациях, когда ученик должен лишь выучить что-либо, при тестах на проверку знаний, при тестах–шкале, целевых заданиях и т. д.

Решение симулятивных проблем, со всеми их составляющими (математическими упражнениями, задачами по математике, физике или химии, анализом и прикладными заданиями по разделу *Язык и коммуникация*, интерпретацией карт и документов по истории или географии, занятиями по физвоспитанию), все то время, пока применяется алгоритм, является полезным и важным, но оно не предусматривает компетенции.

Экзистенциальная компетенция с трудом поддается оцениванию с помощью обычных инструментов и в «стерильных» условиях класса / урока. Поскольку она состоит из *установок* (расположение в соотношении с культурными различиями), *мотиваций* (желание и необходимость общаться; интерес к другим языкам и к общению с их носителями), *ценностей* (этика и мораль; адекватное выражение собственной идентичности путем осознания своей принадлежности к языковой общности носителей румынского языка), *верований, стилей* познания, личностных *характеристик* – все это проявляется в дискуссиях, становится ощутимым в поведении, в форме представляемых работ, но не может быть оценено с помощью оценки. Дискуссии и обоснование по некоторым лингвистическим и социогуманитарным дисциплинам (внекуррикулярные и представленные на классных часах) являются возможностью (с учетом существования риска впасть в плутовство) предоставления «правильного», но не искреннего ответа или поведения.

Часть экзистенциальной компетенции появляется в письменных ответах (аккуратных или нет, с использованием соответствующих материалов, написанных разборчиво или нет), в том, насколько качественно представлены проекты и как выглядят портфолио, а также в человеческих проявлениях (движения, интонация, место, с которого дается ответ и т. д.) при устных высказываниях.

Экзистенциальная компетенция внесет незначительный вклад в конечную оценку в случае представления ответа в пределах установленной протяженности во времени. Чистый лист или отказ общаться, как бы правильно он не был сказан, в целом, не принесет позитивных баллов при оценивании той или иной компетенции.

Способность учиться, соотнесенная с определенной компетенцией, включает обработку и понимание информации, релевантной для соответствующей области, усвоение новых сведений путем наставлений, ознакомления с источниками и т. д., в конечном итоге, строится на знании языка и средствах выражения, характерных для этой области. Она может быть оценена непосредственно, в лабораторных условиях, когда ученик располагает необходимыми ресурсами и должен решить проблему, используя их. Преподаватель наблюдает за тем, как он оперирует имеющимися материалами или электронными ресурсами, а также за тем, с какой скоростью он производит мыслительные операции (например, норма времени, отпущенного на установление слова в словаре – 20 секунд). Можно было бы использовать и применение техник обучения на глазах у преподавателя (типа *Трехступенчатого интервью*, *Мозаики* или *Дополнительного преподавания*), когда значительная доля конечной оценки зарезервирована лишь для способа, с помощью которого ученик обрабатывал информацию.

Коммуникативные компетенции, как составная часть любой компетенции, включают в себя как паравербальные, так и невербальные. Сюда включается собственно языковая компетенция, социокультурная и прагматическая. По куррикулярному разделу *Язык и общение* данная компетенция может и должна оцениваться отдельно, но она входит также в качестве значимого элемента в любую проверку, устную или письменную. Адекватное общение на языке обучения, построение ответа или оцениваемого результата и его представление является одним из условий школьного успеха, если оценивание не осуществляется в виде теста-шкалы.

Комплексное оценивание

Сложность необходимых мыслительных операций на уровне оценивания и обобщения, хотя они и восходят к одному императивному глаголу (или, во всяком случае, так должно быть) и к его дополнению, предполагает подразделение задания и, соответственно, аналитической схемы оценивания.

Когда ученик получает команду *Разработай/напиши/составь эссе*, хотя он знает, что такое эссе и как его писать, мы проверяем не саму процедуру написания, а:

- ✓ наличие знаний в соответствующей области (термины, использующиеся в теории литературы, литературные тексты);
- ✓ способность анализировать и интерпретировать недавно прочитанные тексты, в рамках оценивания, на первый взгляд;
- ✓ компетенцию к письменному общению на языке обучения (в том числе правильность, стиль, адекватный словарный запас);
- ✓ способность структурировать связный текст в заданных параметрах.

Оценивание проектов, реализованных учащимися (например, это даже является одной из тем курикулярного содержания по румынскому языку для VIII класса), предполагает также приемлемое время для выполнения задачи, создание условий, необходимых для эффективности разработки проекта.

Преподаватель оценивает результаты проекта, следя за:

- ✓ его соответствием поставленной задаче;
- ✓ достигнутыми результатами и возможностью его обобщения;
- ✓ завершающим докладом и способом его представления;
- ✓ степенью вовлеченности участников в работу.

Присвоение пунктов за каждое задание с открытым ответом не является случайным. Как правило, мыслительная операция, требующаяся для выполнения задания, предполагает предварительную или параллельную деятельность, за которой невозможно проследить, а также итог, который мы подвергаем анализу; устное представление, которое делает ученик, также обладает содержанием, требующим оценивания, равно как структурой и способом коммуникации, которые тоже анализируются и оцениваются.

Шкала оценивания / аналитическая схема оценивания включает несколько разделов, обусловленных критериями оценивания и количественными границами показателей.

Сложное задание с открытым ответом должно давать возможность отдельного оценивания фрагментов мыслительных операций. Поэтому аналитическая схема оценивания и способ подсчета указывает, что необходимо найти/установить, за чем проследить при выполнении задания:

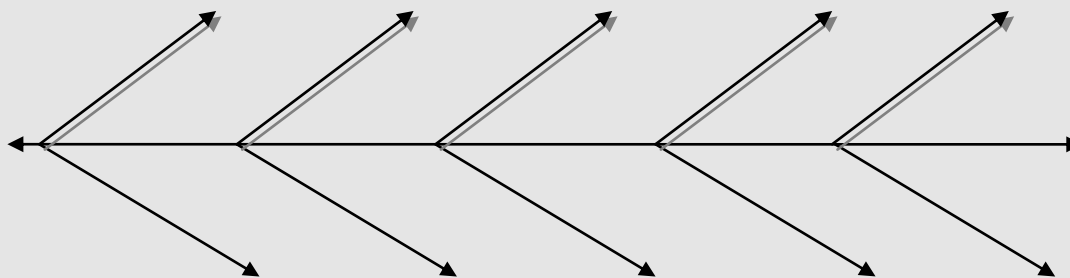
Задание	Аналитическая схема оценивания	Способ подсчета
Напишите записку Гогу Ионеску от лица Титу Херделя, в которой юноша сообщает депутату о своем приезде в Бухарест.	Приемлемой является записка, правильно расположенная на странице, в предусмотренном пространстве, которая содержит: - формулу обращения (господин, г-н депутат, г-н Гогу Ионеску, г-н депутат Ионеску); - информацию о прибытии в Бухарест; - дату; - подпись (Титу Херделя).	5 баллов по 1 баллу за каждое из необходимых сведений и 1 балл за расположение текста на предусмотренном пространстве.

Учебное задание 3.2.1

Диаграмма причин и следствий

Для чего необходимо осуществлять оценивание компетенций?

- а) Установите и запишите 3–5 причин.
- б) Определите, какими могли бы быть последствия этого оценивания.



1. Разработка дескрипторов компетенции. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference — CEFR) как модель описания уровней языковой компетенции

Коммуникация на языке обучения, рассматриваемая как компетенция, сформированная по завершении гимназического обучения, предполагает следующие статусы:

СВОБОДНОЕ ВЛАДЕНИЕ (соответственно, уровень С согласно ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИМ КОМПЕТЕНЦИЯМ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ):

C2 Говорящий способен:

- понимать, практически без усилий, все, что читает или слышит;
- передавать определенные факты и аргументы из различных письменных или устных источников, связно излагая их;
- говорить спонтанно, с высоким темпом и с высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.

C1 Говорящий способен:

- понимать объемные сложные тексты на различную тематику, распознавать скрытое значение;
- говорить спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений;
- гибко и эффективно использовать язык для общения в социальной, научной и профессиональной деятельности;
- создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ВЛАДЕНИЕ (уровень В)

В2 Говорящий способен:

- понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты;
- говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон;
- делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.

В1 Говорящий способен:

- понимать основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т. д.;
- общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка;
- составить связное сообщение на известные или особо интересные для него темы; описать впечатления, события, надежды, стремления, кратко изложить и обосновать свое мнение, планы на будущее или идею.

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ВЛАДЕНИЕ (уровень А)

А2 Говорящий способен:

- понимать отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.);
- общаться в ситуациях, связанных с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы;
- рассказать в простых выражениях о своей профессиональной подготовке, окружающей среде, описать основные аспекты повседневной жизни.

А1 Говорящий способен:

- понимать и употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач;
- представиться или представить других;
- задавать и отвечать на вопросы, содержащие личные сведения, например, о месте жительства, знакомых, имуществе и т. п.;
- участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.

Учебное задание 3.2.2

Опишите показатели уровня компетенции по преподаваемой дисциплине:

C2

C1

B2

B1

A2

A1

Компетенция обучения, научиться учиться как ключевая компетенция

Расположите с помощью метода кластера/грозди/clustering или в другой графической форме 10 ключевых компетенций.

(работа осуществляется на постере, в группах)

Рассматриваясь как одна из ключевых компетенций, за которые отвечает все школьное образование, компетенция обучения включает в себя следующие составляющие:

Аффективная составляющая:

мотивация к учебе, обучающие стратегии и ориентация на изменения;
представление о себе и самоуважение;
среда обучения;

Когнитивная составляющая:

идентификация информации;
использование правил;
проверка правил и сведений;
использование ментальных инструментов;

Метакогнитивность:

решение проблем;
задачи для наблюдения;
метакогнитивная аккуратность;
метакогнитивное доверие.
[//www.prestoproject.eu/](http://www.prestoproject.eu/)

Формирование компетенции обучения / научиться учиться включает в себя стратегии упражнения, использования алгоритмов комментирования, анализ, интерпретацию и т. д. Формулирование сложных задач типа разработок, связанных с синтезом, критическим оцениванием или же творческих задач, требующих подготовки как процедуры, нельзя давать школьникам с первых дней учебы, не рискуя получить нежелательный результат.

Можно легко заметить, как счет в качестве первичного математического действия, проявляется во всех научных областях и школьных дисциплинах как отправная точка в хронологических системах, которые имеют значение не только для понимания истории, но и для интерпретации литературных текстов или... биографических сведений о писателях.

Точно так же способность к чтению–пониманию–обобщению, развитая на уроках по языку, действует и выявляется во всех школьных материалах, которые требуют обобщения той или иной информации. Понятно, что реализация творческих задач – в любой сфере – оставит за вами и свободу выбора ее метода: если ученикам надо разработать афишу или инсценировать эпизод, они вправе полностью использовать умения и навыки, которые были сформированы и являются задействованными в настоящий момент.

Учебное задание 3.3.1.

Для индивидуальной работы.

6 Как?

1. Как можно сформировать компетенцию учиться?

Предложите стратегический вариант формирования этой компетенции.

.....
.....

2. Обратитесь с вопросом КАК? исходя из первого ответа. Ответьте.

.....
.....

3. Обратитесь с вопросом КАК? исходя из второго ответа. Ответьте.

.....
.....

4. Обратитесь с вопросом КАК? исходя из третьего ответа. Ответьте.

.....
.....

5. Обратитесь с вопросом КАК? исходя из четвертого ответа. Ответьте.

.....
.....

6. Обратитесь с вопросом КАК? исходя из пятого ответа. Ответьте.

.....
.....

СДЕЛАЙТЕ ВЫВОД

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Рекомендации по управлению самостоятельным обучением. Самооценивание компетенций.

Мы полагаем, что на этапе лицейского обучения ученик обладает рассудительностью в соответствии с собственными компетенциями и, устанавливая стиль своей учебы, конечные цели и приоритеты, может структурировать ход своего образования.

Если в лицее обращаются к трансдисциплинарности при пополнении портфолио, то чрезвычайно важно, чтобы ученик формулировал (возможно, с помощью учителя) собственные цели и задачи на семестр, год, весь период обучения.

Следовательно, процедура управления самостоятельным обучением может развиваться:

Со стороны преподавателя	Со стороны ученика
Определяет уровень ученика в настоящее время	Производит самооценивание уровня компетенций
Предлагает коллективную или индивидуальную программу подготовки (портфолио, чтение, решение проблемы,	Устанавливает приоритеты и цели

социализация, работа в группе и т. д.)	
Предоставляет помощь, консультации	Разрабатывает, совместно с преподавателем, стратегию работы
Оценивает прогресс	Требует оценивания, ведет дневник размышлений
Дает рекомендации, делает уточнения	Констатирует изменение ситуации и пересматривает программу

Учебное задание 3.3.2.

Разработайте стратегию самостоятельного обучения для ученика ... X класса, у которого в начале года была оценка 7, но который обладает большим потенциалом и готовностью учиться.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Самооценивание – это процедура формирующего оценивания, посредством которой ученик должен оценить качество или ценность своей работы в соответствии с поставленными задачами и выдвинутыми критериями. Пытаясь сделать ученика истинным субъектом учебного процесса, мы должны дать ему возможность оценивать – объективно, с критериями и показателями или же шкалой в руке, в той или иной степени успешно. Шкала оценивания должна быть простой и ясной, чтобы ученик ее усвоил и мог применить. Важнее, чем само оценивание, является обнаружение и понимание причин того, почему что-то не получается. Это метакогнитивная процедура, которая приобретает все большую роль в формировании личности и подготовки ее к жизни. Посредством применения самооценивания мы не можем продвигать скромность (фальшивую) одних учеников или напористость других – следует установить объективность оценивания.

Формирующее сооценивание является следующим шагом – сравнение результатов самооценивания с оцениванием, осуществленным учителем по тем же критериям с теми же показателями. Это является поводом конструктивно побеседовать с учеником и сделать прозрачным весь процесс оценивания.

Взаимное оценивание является оцениванием, которым управляет ученик; оно помещается в той же сфере деятельности и требует простой в выполнении и ясной шкалы. В процессе интерактивного обучения операции по взаимному оцениванию более часты, но, чтобы учебный процесс достиг желаемого результата, необходимо формировать навыки применять в процессе четкие критерии и ясные индикаторы, отказываясь от хвалебного неаналитического оценивания или же немотивированного порицания, к чему склонны некоторые ученики и что порой оказывается чрезмерно драматичным.

В этом контексте появляется и оценивание **прогресса**. Преподаватель или сам ученик оценивает прогресс на протяжении определенного периода, что имеет особое значение для дисциплин, которые возвращаются к некоторым ранее изученным темам, и хороший или средний ученик справляется, но не усваивает новое, не расширяет и не углубляет соответствующие темы, чтобы впоследствии с негодованием констатировать, что потерял время. Если это оценивание производит преподаватель, он будет придерживаться установленных показателей. Если все оставить на усмотрение ученика, полезно время от времени заполнять дневник размышлений с анализом того, что он выучил и как ему удалось усвоить необходимое, сформировать нужные навыки. С другой стороны, если ученики в это время пополняют портфолио, было бы хорошо установить индивидуальные цели по данной дисциплине в соответствии с общедидактическим подходом и проверить степень их вовлечения, особенно в конце семестра или года обучения.

Изменение ментальности в соответствии с оцениванием присваивает роль важного действующего лица и ученику. Он вовлекается, в первую очередь, в постоянный и сложный процесс самооценивания. Рассматривая ученика как реального субъекта в образовательном процессе, на протяжении лет, следует оценивать его собственный труд, делать прозрачными нормы / критерии / показатели, на которых строится оценивание и таким образом выявлять напряжение, сопутствующее оцениванию. В случае здоровых и искренних отношений между учеником и преподавателем, а хочется верить, что так оно и есть, самооценивание является эффективным и более мотивированным, чем оценивание, управляемое преподавателем. Кто, если не сам ученик, может честно оценить, где у него есть огрехи, даже в отношении знаний? Или оценить предпринятое (или не предпринятое) им усилие по усвоению материала?

В другой роли ученик выступает в рамках взаимного оценивания. Чтобы этот процесс не стал «аплодисментометром» (всё замечательно, все молодцы, не хотим видеть ошибки и недостатки) или чтобы не проявились симпатии и антипатии, существующие в среде учащихся, правильно будет сделать так, чтобы шкала оценивания стала достоянием гласности. Чем старше ученики и четче критерии и показатели, тем более эффективным является взаимное оценивание.

Оценивание, осуществляемое каждым из указанных действующих лиц, предполагает и цели, и различные сценарии его реализации. Оценивание, которое производит преподаватель, фактически является непрерывным и может завершиться оценками или только словесными замечаниями, анализом ситуации. Опыт ряда стран, в которых оценки в школе не выставляются в течение многих лет (Дания, Швеция) свидетельствует о том, что отсутствие оценивания, конвертируемого в оценку, не означает отсутствия успеха или неуспеха. Специальные уроки, которые в лицейских классах иногда могут продолжаться даже более 45 минут, а в случае имитации экзаменов – с соблюдением установленных временных рамок, должны давать четкие результаты, выраженные в пунктах или оценках, но особенно должны послужить поводом к анализу ошибок и недочетов.

Стратегии метакогнитивного оценивания, равно как и альтернативные методы оценивания (разработка рефлексивного дневника, пополнение портфолио, наблюдение за обучением путем составления концептуальных карт, самонаблюдение и выявление ценности приобретений посредством взаимного оценивания) благоприятны для оценивания, центрированного на ученике, на процессе его обучения даже больше, чем на достигнутых результатах. При таком рассмотрении оценивание конвертируется в инструмент, с помощью которого ученик учится учиться, планировать процесс своего обучения и управлять им.

Учебное задание 3.3.3. Шкала взаимного оценивания (Аквариум)

Имя	Выдвижение идей				Применение соответствующих терминов		Углубленность подхода к проблеме				Аргументация и примеры			Правильность представленной информации			Включенность в работу группы		Формулирование идей		Всего
	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	3	0	1	2	

1. Дидактическое обоснование понятия факультативного курса. Типология лицейских факультативных курсов.

Предлагаемые факультативные курсы должны учитывать как потребности детей, так и рекомендации куррикулума.

- **Углубленный факультативный курс** основан на тематике той или иной дисциплины в рамках общего содержания куррикулума, единицы которого (выборочно) углубленно изучаются в его рамках. Ценность данного факультативного курса состоит в глубине подхода к новым единицам учебного содержания.
- **Расширенный факультативный курс** зиждется на тематикедисциплины, изученной в рамках общего содержания куррикулума, единицы и компетенции которого дополняются новым курсом. Его ценность заключается в новом содержании и компетенциях.
- **Инновационный факультативный курс** (предлагаемый в качестве новой дисциплины) выходит за рамки общего содержания куррикулума. В нем выдвигаются такие понятия, компетенции, формы изучения, которые не представлены в официальном обязательном куррикулуме. Его ценность состоит в новизне тематики.
- **Интегрированный факультативный курс** находит свое воплощение, благодаря меж- и трансдисциплинарному содержанию. Он появляется на пересечении и при наложении дисциплин, комбинируя компетенции и содержание одного и того же раздела куррикулума или различных.

Таким образом, любая тема, представленная в куррикулуме, способна стать мотивом для создания факультативного курса, если соответствующее учебное заведение в состоянии установить или подготовить преподавателя, который может разработать и провести такой курс.

2. Определение потребностей и иерархизация приоритетов (с учетом специфики учебного заведения и потенциала детей)**Учебное задание 3.4.1. Объединенные цепи Работа в 3-х центрах**

Составьте список названий факультативных курсов, которые, по-вашему, могут быть полезны учащимся лицея по таким профилям, как:

а) Реальный

.....

.....

.....

.....

.....

.....

б) Гуманитарный

.....

.....

.....

.....

.....

.....

в) Художественный

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Построение факультативных курсов в соответствии с разделами куррикулума

Перед тем как предложить факультативные курсы по разделам куррикулума, дирекции лицея или руководству профилирующей кафедры следует осуществить исследование интересов учащихся (*интервью, круглый стол, свободная дискуссия, анкета, фокус-группа*) и определить предложения преподавателей. В точках их пересечения и формулируются темы и названия факультативных курсов. Является естественным, когда факультативы соответствуют выбранному учащимися профилю, но также нормально, если учащиеся реального профиля получают знания в рамках факультативного курса по искусству, а те, кто занимается искусством, приобретут углубленные познания в области информатики.

Примеры для куррикулярного раздела *Язык и общение*:

- Креативное письмо.
- Румынская литература сегодня.
- Лингвистическая мода XXI в.
- Стилистический анализ текста.
- Техники редактирования.
- Румынские пословицы.
- Румынская фразеология.
- Выразительное чтение.
- Пословицы и выражения универсального обращения.
- Народная сказка.
- Культовая сказка.
- Легенды румын.
- Античная мифология.
- Библейская мифология.
- Румынская мифология.
- Словари румынского языка.
- Литературная румынская пресса.
- Жизнь и творчество... (писателя, чье имя носит лицей).

4. Конечные цели факультативных курсов и оценивание возможностей междисциплинарности

Интегрированные факультативные курсы предлагаются в тех случаях, когда администрация предвидит возможности (или располагает материалами) для их проведения. Например:

- Терминологическая лексика в области... (информатики / химии, математики и т. д.).
- Прикладная экономика.
- Европейская интеграция.
- История культуры.
- Местная традиция и культура.
- Воспитание лидера.
- Цифровая фотография.
- Экология.
- Веб-дизайн.

5. Разработка лицейского факультативного курса требует осуществления следующих шагов:

- а) установление специфических компетенций, формируемых курсом;
- б) разработка дизайна;
- в) выявление затрагиваемых проблем;
- г) определение конечных целей;
- д) отбор единиц содержания.

Принципы оценивания предложенных факультативных курсов:

1. Релевантность

Относится к адекватному характеру проблематики в соотношении с потребностями, целями и задачами учащегося. Релевантность может относиться как к содержанию, так и к методологии.

2. Доступность

Относится к тем характеристикам курса, которые содействуют облегчению доступа и использования.

3. Привлекательность

Этот принцип обобщает все те характеристики курса, которые апеллируют к ученику, вследствие чего способствует упрочению его мотивации к учебе. Для курса релевантными являются такие качества, как *дружелюбие, интерактивность, разнообразие, восприимчивость*.

4. Гибкость

Относится к индивидуальным способам (как познавательным, так и аффективным) подхода к процессу преподавания–обучения, к тем характеристикам курса, которые чувствительны к индивидуальным особенностям ученика, а также к групповым различиям в классе.

5. Открытый / генеративный характер

Относится к способности курса облегчить когнитивное развитие и перемещение усвоенного в другие контексты и более общие задачи.

Принцип открытого и генеративного характера содержит следующие субпринципы: *перемещаемость, вовлечение, когнитивное развитие*.

6. Участие

Относится к способности курса предоставлять ученику и преподавателю возможность выбора и разделять ответственность в процессе преподавания–обучения. Принцип участия содержит следующие субпринципы: *вовлечение, личная заинтересованность, партнерство*.

7. Социализация

Относится к «добавочной ценности», которую приносит курс за эффективную тренировку компетенций. Принцип социализации реализуется, если данный курс предусматривает *социальные навыки и межкультурное сознание*.

Учебное задание 3.4.2. Прием взаимного исследования

- 1) Образуйте пары.
- 2) Распределитесь на счет 1 – 2.
- 3) Вместе прочитайте фрагмент текста о **Принципах оценивания предложенных факультативных курсов**.
- 4) Вернитесь к первому принципу, перечитайте его и пусть первый курсант обратится с одним-двумя вопросами к своему коллеге. Важно, чтобы в вопросах было заложено применение каждого принципа.
- 5) Второй курсант отвечает на каждый вопрос.
- 6) Если это ему не удастся, обсудите соответствующий вопрос и вместе поищите вариант ответа.

- 7) Запишите вопросы, на которые вы сообща не нашли ответа.
- 8) Повторяйте эту процедуру после каждого абзаца, меняясь ролями.
- 9) В завершение исследования текста проверьте перечень записанных вопросов и выберите наиболее интересные или самые сложные.
- 10) Предложите общее обсуждение этих вопросов, чтобы поискать на них ответы.

6. Проектирование факультативного курса

Для наблюдения за реализацией курса и исследования его воздействия рекомендуем **Модель АДРПО**.

Анализ:

устанавливаются конечные цели дисциплины, группа учащихся, необходимые начальные компетенции, компетенции, предусматриваемые курсом, среда, а также осуществляется обзор имеющихся ресурсов.

Дизайн курса:

определяется структура содержания курса и формы работы.

Развитие:

составляется план деятельности, распределяются часы, устанавливаются формы оценивания.

Применение:

проведение занятий.

Оценивание:

Оценивается полезность курса, вовлечение учащихся, осуществляется непосредственная обратная связь (feedback) и производится анализ.

Учебное задание 3.4.3. По разделам куррикулума, в группах

Спроектируйте **НОВЫЙ** курс на основе модели АДРПО.

Анализ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Дизайн курса:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Развитие:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
Применение:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
Оценивание:

7. Дидактическая модель куррикулума для факультативного курса.

ТАТЬЯНА КАРТАЛЯНУ, ОЛЬГА КОСОВАН

КУЛЬТУРА коммуникации

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС ДЛЯ УЧАЩИХСЯ X–XII КЛАССОВ

1 ЧАС В НЕДЕЛЮ

34 ЧАСА В ГОД

3 ГОДА = 102 ЧАСА

Мотивация:

Коммуникативная культура является показателем общей культуры, который полностью и со всей очевидностью проявляется с того момента, когда соответствующая личность начинает говорить. Предложение данного курса заключается в том, чтобы последовательно, в течение трех лет, по любому профилю, без различий, создавать возможность для размышлений и продвигать идею о том, что **в интеллигентной среде образованных людей** молодой человек является тем более «классным», чем правильнее он говорит.

Компетенции, характерные для дисциплины:

1. Использование лексикографических источников для ознакомления с данной областью.
2. Использование различных стратегий по разработке текста, в параметрах требуемого функционального стиля.
3. Применение стилистических норм румынского литературного языка в разных коммуникативных ситуациях.
4. Интерпретация фактов языка, представленных в текстах, которые принадлежат к разным функциональным стилям.

5. Личное осуществление коммуникативных актов и производство металитературных текстов.
6. Операционализация широкого диапазона переносных значений, фразеологических оборотов, пословиц, цитат с учетом их семантической коннотации.
7. Адаптация коммуникативных стратегий к собеседникам и обстоятельствам.
8. Осознание себя как носителя румынского языка с высокой культурой речи.

Х КЛАСС

Научное сообщение

Единицы содержания	Часы	Рекомендуемые стратегии и формы оценивания
Общее понятие о коммуникации. Вербальная, паравербальная, невербальная коммуникация.	2	Анализ коммуникативной ситуации: наблюдение, ролевая игра, интерпретация текстов.
<u>Устная и письменная коммуникация.</u> Семиотические аспекты устной коммуникации. Расположение текста на странице.	4	Семиотический анализ. Исследование возможностей подхода к одному и тому же сообщению.
Коммуникативный акт. Его анализ. Описание коммуникативного акта. В литературном произведении. Наблюдение за коммуникативным актом.	4	Преобразование прямой речи в косвенную и наоборот. Кодификация и декодификация диалога в драматическом тексте. Оценивание и самооценивание представленного.
<u>Официальная коммуникация.</u> Официальное письмо. Деловое письмо. Договор.	6	Составление официальных документов (CV, заявления, отчета о деятельности, объяснительной записки, программы, проекта) и ответов на них. Ролевая игра.
Документы, связанные с заполнением формуляров.	1	Разработка документов и заполнение формуляров.
Частная переписка. Пригласительное письмо. Поздравительное письмо.	2	Анализ опубликованных писем. Написание частных писем.
<u>Научная коммуникация.</u> Сферы осуществления научной коммуникации. Графическое и техническое оформление научного сообщения (устного и письменного). Аналитическое чтение научного текста. Выписки (составление карточек). Способы цитирования. Включение цитаты в текст, научная терминология. Резюме. Конспект. Разработка тезисов.	8	Чтение научных текстов. Составление карточек по прочитанному тексту (выписки). Графическая организация информации. Разработка научных текстов. Представление научного текста.
Научная конференция. Формулирование вопросов на конференции. Ответы на вопросы.	3	<i>Мультимедийный опрос.</i> Организация конференции.
Общее оценивание.	2	Разработка структурированного эссе на научную тему.

XI КЛАСС

Публицистическое сообщение

Единицы содержания	Часы	Рекомендуемые стратегии и формы оценивания
Открытый характер мультимедийных текстов.	2	Аудирование и аналитическое чтение публицистических текстов.
Информация, репортаж, хроника. Представление информации в рамках статьи.	2	Разработка статей на основе данной информации.
Подход к вопросам в масс-медиа. Вопросительные формулы. Интервью. Структурирование и осуществление интервью.	3	Разработки серии последовательных вопросов для интервью. Ролевая игра.
Проблема. Проблемная статья, дискуссия, дебаты, реплика, дискурс, полемика. Атмосфера дискуссии. Корректность выражения в ходе дебатов. Круглый стол. Подготовка материалов по проблеме к публикации.	5	Установление темы дискуссии. Подготовка дискуссии. Осуществление дискуссионных стратегий. Публикация.
Реклама. Рекламноеобъявление. Языковые средства в рамках рекламного текста. Аудиовизуальное оформление рекламы. Анализ рекламного текста. Составление рекламных текстов.	6	Просмотр и анализ рекламных клипов. Разработка рекламных текстов. Инсценировка.
Критика. Фельетон. Pamфлет. Способы создания комических эффектов с помощью языковых средств выражения.	2	Анализ образцов. Написание критических текстов.
Заголовки публицистических текстов. Интертекстуальность в масс-медиа. Художественная публицистика: очерк, эссе, зарисовка.	4	Сопоставление художественных текстов и текстов художественной публицистики. Установление и интерпретация интертекстуальных ситуаций.
Corectitudinea exprimării. Caracteristicile stilului. Identificarea și corectarea greșelii de stil.	6	Trecerea în revistă a tipologiei greșelilor de stil Cercetarea surselor de referință la redactare. Redactarea textelor.
Evaluare sumativă	2	Elaborarea unui articol de problemă.

ХІІ КЛАСС

Художественное сообщение

Единицы содержания	Часы	Рекомендуемые стратегии и формы оценивания
Стиль художественной литературы. Характеристики художественного сообщения.	2	Наблюдение, сравнение, анализ, синтез, оценивание.
Семиотический статус стилистической информации.	2	Анализ семиотического аспекта художественного сообщения. Сравнение с другими видами искусства.
Особенности функционирования слова в художественно-литературном стиле.		Параллельный анализ научных, официальных,

Интерференция художественного сообщения и сообщений в других стилях.	4	публицистических и художественных текстов.
Понятие нормы литературного языка. Нормативный характер коммуникации. Поэтические «вольности».	2	Исследование авторитетных источников при определении нормы.
Фоника и графика художественного текста.	2	Написание и изменение текстов, основанных на фонических и графических эффектах.
Лексика художественного текста. Выбор соответствующих словарных единиц для достижения выразительности. Использование отношений между формой и содержанием словарных единиц в художественном тексте.	4	Преобразование публицистического текста в художественный. Написание художественных текстов в соответствии с заданными параметрами.
Особенности индивидуального стиля писателя. Установление индивидуального стиля в художественном сообщении.	2	Аналитическое чтение и разработка текстов с заданными коммуникативными и языковыми параметрами: повествование, описание, монолог, диалог. Стилизация текстов.
Филологический комментарий художественного текста.	4	Осуществление комментариев, замечаний, ремарок по отношению к художественному тексту. Ознакомление с источниками.
Социокультурный анализ текста.	4	Интерпретация знаков использованных семиотических систем.
Лингвистический анализ художественного текста.	4	Установление и интерпретация лексической и грамматической связности текста.
Общее оценивание.	2	Стилистический анализ текста.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. *Capitole de stilistică*, Chişinău, 1990
2. Cartaleanu T., Cosovan O., *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*, Chişinău, 2001
3. Cartaleanu T., Cosovan O., *Textul: aspecte ale analizei lingvistice*, Chişinău, 1993
4. Coteanu I., *Stilistica funcţională a limbii române*, Bucureşti, 1985
5. Irimia D., *Introducere în stilistică*, Iaşi, 1999
6. Magheru P., *Noţiuni de stil şi compoziţie*, Bucureşti, 1992
7. Mancaş M., *Limba artistică românească în secolul al XIX-lea*, Bucureşti, 1983
8. Marin V., *Stilistică şi cultivare a vorbirii*, Chişinău, 1991
9. Munteanu Şt., *Limba română artistică*, Bucureşti, 1981
10. Popescu M., *Dicţionar de stilistică*, Bucureşti, 2007
11. *Terminologie poetică şi retorică*, Iaşi, 1994

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Callo T., Ghicov A., *Elemente transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*, Știința 2007
2. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2008
3. *Cercetarea interdisciplinară a învățământului*, Colocviul național de pedagogie, București, dec. 1970
4. Chicu V (coord.), *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*, CEP USM, Chișinău, 2010
5. Cristea G., *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007
6. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală (la diferite discipline)*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Proiectul “Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova”, Ed. Cartier, Chișinău, 2010
7. Guțu Vl. (coord.), *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*, CEP USM, Chișinău, 2009
8. Guțu Vl. (coord.), *Psihopedagogia centrată pe copil*, CEP USM, Chișinău, 2008
9. Ionescu M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universală Clujeană, Cluj, 2000
10. Iucu Romiță B., *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Polirom, Iași, 2000
11. Joiță E., *Management educațional*, Polirom, Iași, 2000
12. Materiale *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu*, Pro Didactica (biblioteca on line)
13. Solovei R., Cara A. (coord.), *Formarea axiologică a elevilor în cadrul disciplinelor socioumane: aspecte teoretice și aplicative*, IȘE, Chișinău, 2011
14. Sclifos L., Goraș-Postică V. ș.a., *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*, Chișinău, C. E. PRO DIDACTICA, 2010
15. Vlăsceanu I., Niculescu V., *Modelul Nuffield în organizarea interdisciplinară a conținutului învățământului*, 1983
16. Ешану Р., Гораш-Постика В., и др., *Европейская интеграция для тебя. Методическое пособие*, ПРО ДИДАКТИКА, Кишинев, 2009
17. Ешану Р., Гораш-Постика В., и др., *Европейская интеграция для тебя. Практикум для учащихся*, ПРО ДИДАКТИКА, Кишинев, 2009