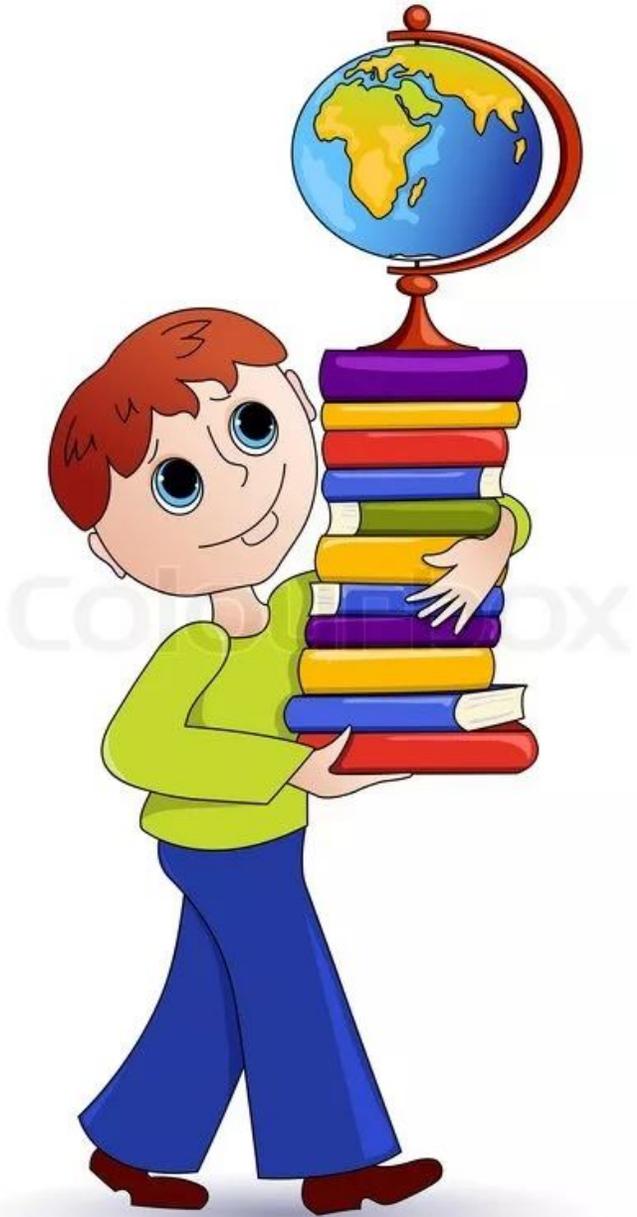


перспективы реализации ФГОС начального общего образования



Ведущий вебинара: *Лободина Наталья Викторовна,*
учитель начальных классов МОУ СШ № 103 г. Волгограда;
Почетный работник общего образования Российской Федерации



Образование, как главное средство социального развития личности должно подвергаться изменениям в зависимости от запросов современного общества. С этим фактом сложно поспорить. Однако современная педагогика крайне нестабильна в плане ввода каких-либо инноваций. Для того чтобы понять насколько успешны те или иные новые методы и формы обучения, должно пройти длительное время, поэтому вопрос инноваций в образовании остается острым и актуальным. Предлагаю вам статью об инновационных технологиях современного урока, которая будет полезна учителям начальных классов.

Нельзя сказать, что такое явление как инновации в системе образования появилось недавно. В свое время вопросом новых форм организации учебно-воспитательного процесса занимались Я.А. Коменский, Р. Штейнер (система Вальдорфской педагогики), огромный вклад в педагогику сделал Л.С. Выготский, который открыл множество направлений в педагогике и психологии.



Также нельзя не сказать о таких нововведениях как теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Все эти люди с мировым именем были первыми, кто начал преобразовывать систему развития знаний, умений и навыков.

Образование – это путь и форма становления целостного человека.

Сущность и цель нового образования – это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

Человек XXI века должен уметь:

- ✓ ориентироваться на знания и использовать новые технологии;
- ✓ активно стремиться расширять свой жизненный горизонт;
- ✓ рационально использовать свое время и уметь проектировать свое будущее;
- ✓ быть финансово грамотным;
- ✓ вести здоровый и безопасный образ жизни.



В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Образование должно обеспечить формирование политической культуры демократической России – подготовку поколения свободных, обеспеченных, критически мыслящих, уверенных в себе людей.

Новый стандарт общего образования сегодня изменил подходы:

- ✓ к цели образования;
- ✓ к средствам обучения (как учить?);
- ✓ к технологиям обучения;
- ✓ к содержанию образования (чему учить?);
- ✓ к целеполаганию для учителей и обучающихся (ради чего учить?);
- ✓ к требованиям подготовки учителя.

Новая цель образования – это воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

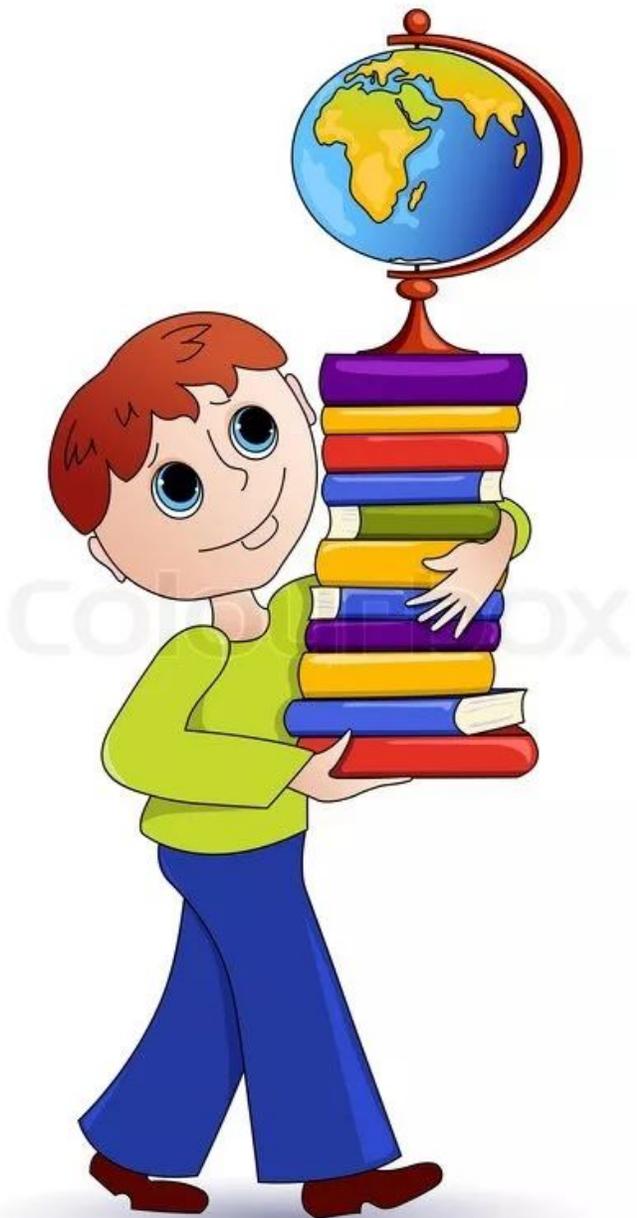


Основными результатами ФГОС НОО являются:

- ✓ формирование опорной системы знаний, предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;
- ✓ воспитание «умения учиться» – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач;
- ✓ индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

Основной результат – развитие личности ребенка на основе учебной деятельности.

Многолетняя практика убедила меня в том, что учитель на начальном этапе обучения должен дать хорошие знания, которые станут фундаментом для дальнейшего обучения, развить способность к самопознанию, пониманию своей индивидуальности, сформировать потребность учиться и саморазвиваться.



Использование
инновационных
образовательных
технологий в достижении
планируемых результатов
ФГОС НОО



Инновации (англ. Innovation – нововведение) - внедрение новых форм, способов и умений в сфере обучения, образования и науки.

В принципе, любое социально-экономическое нововведение, пока оно еще не получило массового, т.е. серийного распространения, можно считать инновациями.

Что же такое сегодня «инновационное образование»?

Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис; инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Новый стандарт определил требования, которым должны соответствовать образовательный процесс, его результат и, что не менее важно, условия обучения.



Что же такое «инновационная образовательная технология»? Это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Современное содержание, которое передается обучающимся, предполагает не столько освоение предметных знаний, сколько развитие компетенций, адекватных современной бизнес-практике. Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации.

2. Современные методы обучения – активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии материала.

3. Современная инфраструктура обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущества дистанционных форм обучения.



Что изменилось в школах при переходе на новый федеральный государственный стандарт начального общего образования?

Инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- ✓ в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- ✓ в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- ✓ в систему контроля и оценки уровня образования;
- ✓ в систему финансирования;
- ✓ в учебно-методическое обеспечение;
- ✓ в систему воспитательной работы;
- ✓ в учебный план и учебные программы;
- ✓ в деятельность учащегося и преподавателя.

Раньше в стандарте детально описывалось содержание образования – темы, дидактические единицы, служившие основой для разработки учебников и образовательных программ по предметам.



В стандарте нового поколения содержание образования детально и подробно не прописано, зато четко обозначены требования к его результатам, не только предметным, но и метапредметным, и личностным. И теперь задача системы образования – делать все возможное для достижения обозначенных результатов: разрабатывать новые образовательные программы, программы по предметам, применять эффективные образовательные технологии, совершенствовать условия, в которых учатся дети.

Остановимся на педагогических технологиях и подходах в учебно-воспитательном процессе.

Педагогические технологии и подходы в учебно-воспитательном процессе

- ✓ развивающее обучение;
- ✓ проблемное обучение;
- ✓ коммуникативное обучение;
- ✓ проектная технология;
- ✓ игровые технологии;



- ✓ диалог культур;
- ✓ информационно-коммуникативные технологии (которой отводится большое значение, т.к. ученик должен владеть информацией, уметь ею пользоваться, выбирать из нее необходимое для принятия решения, работать со всеми видами информации и т.д. И сегодня учитель должен понимать, что в информационном обществе он перестает быть единственным носителем знания, как это было раньше. В некоторых ситуациях ученик знает больше, чем он, и роль современного учителя – это в большей степени роль проводника в мире информации);
- ✓ дидактическая многомерная технология;
- ✓ групповые технологии;
- ✓ КСО;
- ✓ компетентностный подход;



✓ деятельностный подход (предполагает наличие у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить); выполнение учениками определённых действий для приобретения недостающих знаний; выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания; формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач);

✓ лично-ориентированный подход.

Организационные формы:

✓ учебная исследовательская деятельность;

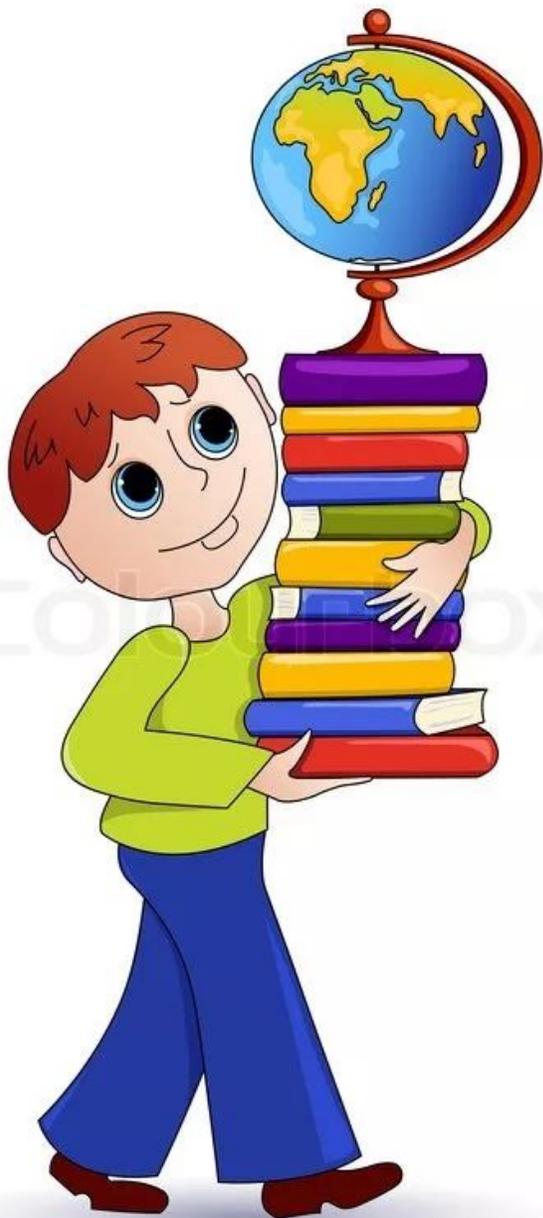
✓ изготовление учебных продуктов;

✓ работа в системе погружения.



Использование возможностей современных развивающих технологий, позволяет **обеспечить формирование базовых компетенций современного человека:**

- ✓ информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- ✓ коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- ✓ самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- ✓ самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).



Типы уроков по ФГОС:
структура уроков,
требования к урокам
НОВОГО ТИПА, ВИДЫ УРОКОВ



Требования к современному уроку по ФГОС

1. Урок обязан иметь личностно-ориентированный, индивидуальный характер.

2. В приоритете самостоятельная работа учеников, а не учителя.

3. Осуществляется практический, деятельностный подход.

4. Каждый урок направлен на развитие универсальных учебных действий (УУД):

- ✓ личностных,
- ✓ коммуникативных,
- ✓ регулятивных и
- ✓ познавательных.

Авторитарный стиль общения между учеником и учителем уходит в прошлое. Теперь задача учителя – помогать в освоении новых знаний и направлять учебный процесс.



Основные типы уроков по ФГОС в зависимости от поставленных целей:

- ✓ Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков
- ✓ Урок рефлексии
- ✓ Урок систематизации знаний (общеметодологической направленности)
- ✓ Урок развивающего контроля.

Тип №1.

Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков

Деятельностная цель: научить детей новым способам нахождения знания, ввести новые понятия, термины.

Содержательная цель: сформировать систему новых понятий, расширить знания учеников за счет включения новых определений, терминов, описаний.



Структура урока обретения новых знаний

Мотивационный этап.

Этап актуализации знаний по предложенной теме и осуществление первого пробного действия

Выявление затруднения: в чем сложность нового материала, что именно создает проблему, поиск противоречия

Разработка проекта, плана по выходу из создавшегося затруднения, рассмотрения множества вариантов, поиск оптимального решения.

Реализация выбранного плана по разрешению затруднения. Это главный этап урока, на котором и происходит "открытие" нового знания.

Первичное закрепление нового знания.

Самостоятельная работа и проверка по эталону.

Включение в систему знаний и умений.

Рефлексия, включающая в себя и рефлексия учебной деятельности, и самоанализ, и рефлексия чувств и эмоций.



Тип №2. Урок рефлексии

Деятельностная цель: формировать у учеников способность к рефлексии коррекционно-контрольного типа, научить детей находить причину своих затруднений, самостоятельно строить алгоритм действий по устранению затруднений, научить самоанализу действий и способам нахождения разрешения конфликта.

Содержательная цель: закрепить усвоенные знания, понятия, способы действия и скорректировать при необходимости.

Структура урока-рефлексии по ФГОС

Мотивационный этап.

Актуализация знаний и осуществление первичного действия.

Выявление индивидуальных затруднений в реализации нового знания и умения.

Построение плана по разрешению возникших затруднений (поиск способов разрешения проблемы, выбор оптимальных действий, планирование работы, выработка стратегии).



Реализация на практике выбранного плана, стратегии по разрешению проблемы.

Обобщение выявленных затруднений.

Осуществление самостоятельной работы и самопроверки по эталонному образцу.

Включение в систему знаний и умений.

Осуществление рефлексии.

В структуре урока рефлексии четвертый и пятый этап может повторяться в зависимости от сложности выявленных затруднений и их обилия.



Тип №3. Урок систематизации знаний

Деятельностная цель: научить детей структуризации полученного знания, развивать умение перехода от частного к общему и наоборот, научить видеть каждое новое знание, повторить изученный способ действий в рамках всей изучаемой темы.

Содержательная цель: научить обобщению, развивать умение строить теоретические предположения о дальнейшем развитии темы, научить видению нового знания в структуре общего курса, его связь с уже приобретенным опытом и его значение для последующего обучения.

Структура урока систематизации знаний

Самоопределение.

Актуализация знаний и фиксирование затруднений.

Постановка учебной задачи, целей урока.

Составление плана, стратегии по разрешению затруднения.

Реализация выбранного проекта.

Этап самостоятельной работы с проверкой по эталону.

Этап рефлексии деятельности.



Тип №4. Урок развивающего контроля

Деятельностная цель: научить детей способам самоконтроля и взаимоконтроля, формировать способности, позволяющие осуществлять контроль.

Содержательная цель: проверка знания, умений, приобретенных навыков и самопроверка учеников.

Структура урока развивающего контроля

Мотивационный этап.

Актуализация знаний и осуществление пробного действия.

Фиксирование локальных затруднений.

Создание плана по решению проблемы.

Реализация на практике выбранного плана.

Обобщение видов затруднений.

Осуществление самостоятельной работы и самопроверки с использованием эталонного образца.

Решение задач творческого уровня.

Рефлексия деятельности.



Виды уроков для каждого типа урока по ФГОС

№	Тип урока по ФГОС	Виды уроков
1.	Урок открытия нового знания	Лекция, путешествие, инсценировка, экспедиция, проблемный урок, экскурсия, беседа, конференция, мультимедиа-урок, игра, уроки смешанного типа.
2.	Урок рефлексии	Сочинение, практикум, диалог, ролевая игра, деловая игра, комбинированный урок.
3.	Урок общеметодологической направленности	Конкурс, конференция, экскурсия, консультация, урок-игра, диспут, обсуждение, обзорная лекция, беседа, урок-суд, урок-откровение, урок-совершенствование.
4.	Урок развивающего контроля	Письменные работы, устные опросы, викторина, смотр знаний, творческий отчет, защита проектов, рефератов, тестирование, конкурсы.



Основные пути совершенствования современного урока следующие:

Усиление целенаправленности деятельности учителя и учащихся на уроке.

Одна из важных задач учителя – мобилизовать учащихся на выполнение поставленных задач, достижение целей непосредственно на уроке. Для этого необходимо спланировать каждый урок, чтобы в нем были предусмотрены самые короткие пути к поставленной цели, и в первую очередь намечены структура, методика и средства обучения в строгом соответствии с поставленной целью.

Осуществление организационной четкости каждого урока от первой до последней минуты. Заранее на перемене готовятся необходимые для урока наглядные пособия, технические средства, ученические принадлежности, справочная и дополнительная литература, раскладывается все необходимое на каждое рабочее место. Также для этого возможно поставить перед учениками интересное задание, включающее их в работу с первой минуты урока. Вместо домашних заданий применяются различные способы фронтальной ускоренной проверки – тестовые письменные работы, программирование, перфокарты и др.



Повышение познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся. Наиболее интересное направление связано с вопросами применения на уроке методов и приемов проблемного обучения и создания проблемных ситуаций как средства повышения познавательной активности учащихся, это способствует повышению качества знаний и выработке необходимых навыков и умений. Также предусматривается самостоятельная работа учащихся с учебной и научной литературой, словарями, справочниками и энциклопедиями, таблицами, диаграммами, графиками, картами.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Целенаправленный выбор наилучшего варианта построения процесса, который обеспечивает за определенное время максимальную эффективность решения задач образования в данных конкретных условиях школы, определенного класса. Необходимо выбирать оптимальные варианты сочетания различных методов, приемов, средств обучения, ведущих кратчайшим путем к достижению целей урока.



Интенсификация учебно-воспитательного процесса на уроке. Чем больше учебно-познавательных действий и операций выполнено учащимися за урок, тем выше интенсивность учебного труда. Степень интенсивности учебного труда зависит от производительности использования каждой минуты урока, мастерства учителя, подготовки учащихся, организованности классного коллектива, наличия необходимого оборудования и рационального его размещения, правильного чередования труда и отдыха и т.п. В условиях интенсификации обучения учащиеся осваивают знания в основном на уроках, и отпадает необходимость заучивания дома материала. Вместо заучивания учащиеся получают возможность лучше его осмыслить и закрепить, выполнить творческие задания, вызывающие у них интерес, чувство интеллектуального удовлетворения от удачно выполненной работы.

Осуществление межпредметных и внутрипредметных связей. При переходе к новому материалу, ставятся задачи и вопросы для воспроизведения и последующей коррекции, опорных для усвоения нового материала знаний и практических навыков и умений.



Эти знания получены учащимися в процессе обучения или на основе личных наблюдений, при изучении данного предмета или родственных дисциплин. Это могут быть представления, понятия, законы, формулы, числовые данные, создающие опору, фундамент для полноценного восприятия и понимания новых знаний. Но воспроизведение опорных знаний должно сопровождаться их совершенствованием: дополнением неполных, углублением поверхностных, расширением узких, исправлением ошибочных знаний. Внутрипредметные и межпредметные связи также осуществляются с целью достижения обобщения и систематизации широкого круга знаний. Межпредметные связи способствуют усвоению системы знаний об объектах, которые отдельными элементами изучаются по различным учебным дисциплинам.

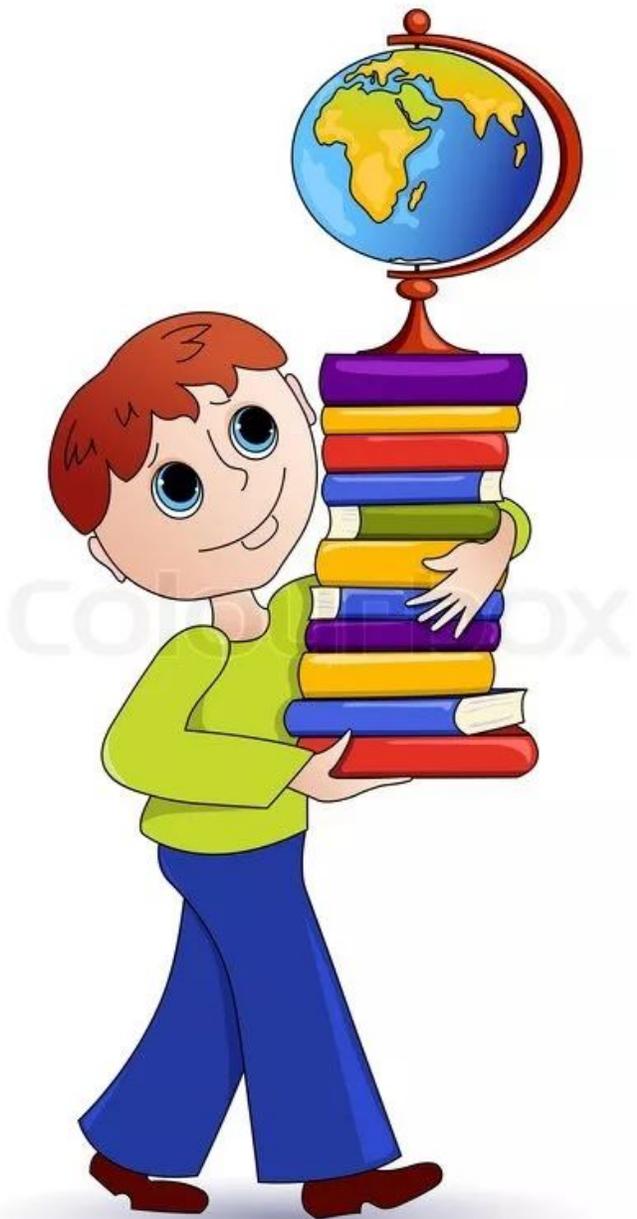
Совершенствование типологии и структуры урока. Урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по различным признакам.



Мастерство учителя на уроке заключается главным образом в умелом владении методикой обучения и воспитания, творческом применении современных педагогических технологий и передового педагогического опыта, рациональном руководстве познавательной и практической деятельностью учащихся, их интеллектуальным развитием.

Разнообразие операций-воздействий подлежит обобщению. Их можно описать, ими можно овладеть, однако их нельзя предписать для конкретной ситуации, их нельзя предлагать в качестве решения педагогических задач. Разнообразие технологических операций неизбежно предполагает творческий выбор воспитателем одной из них в сложившихся обстоятельствах. Это не избавляет его от творческого усилия в момент влияния на ребенка. Анализируя характер учащегося, его состояние как объекта – но объекта, который является либо потенциально способен стать субъектом.

Владение педагогической технологией обеспечивает учителю возможность организации педагогического воздействия в соответствии с его основным назначением – переводом ребенка в позицию субъекта.



Контрольно–оценочные
действия на уроках в
рамках реализации
ФГОС НОО



Введение федерального государственного образовательного стандарта НОО требует переосмысления педагогической деятельности вообще и оценочной практики в частности. Система оценивания занимает особое место в ФГОС НОО. Оценивание рассматривается как одна из важных целей обучения, предусматривается, что учитель и ученик вместе определяют оценку и отметку.

Самым сложным компонентом является комплексный подход, так как традиционно предметом проверки были только предметные результаты, поэтому сейчас важнее всего определить критерии, процедуры и формы представления по метапредметным результатам. При этом важно органично вписать систему оценки метапредметных результатов в существующую систему оценки предметных результатов, модернизируя прежние подходы.

При построении системы оценки важно видеть единую логику планируемый результат – типовая задача (способ достижения результата) – оценка.



- Основу контрольно-оценочной деятельности преподавателя составляет
- ✓ умение устанавливать контакт с учеником, учитывая его психологические особенности, уровень развития, мотивы обучения и т.д.;
 - ✓ использовать в общении оптимальные педагогические средства;
 - ✓ строить педагогический процесс от личности обучающегося.

Педагоги в своей деятельности используют два типа эталонов в оценке знаний учащихся.

Социальная нормативная ориентация: критерий оценки – социальные нормы, общезначимые сравнения. При сопоставительном критерии преподаватель сравнивает действия и учебный результат одного ученика с аналогичным результатом другого или всех учащихся класса. При нормативном критерии результат ученика оценивается с точки зрения установленной нормы, единого общепринятого стандарта (например, одна ошибка – «4», две ошибки – «3»). Оценке подвергаются только наличные знания. Включенность в процесс учебной деятельности, успешность усилий, внутреннее состояние школьника не учитываются.



«Сильных» учащихся преподаватель хвалит всегда, «слабых» – очень редко. Чаще всего дает всем одинаковые задания.

Индивидуальная нормативная ориентация: критерий оценки – индивидуальный, личностный, при котором человек сравнивается с самим собой вчерашним, вследствие чего можно выявить индивидуальные успехи или их отсутствие. Применение такого эталона позволяет анализировать причины, способствующие или мешающие продвижению студентов. «Сильных» обучающихся преподаватель порицает за ухудшение, «слабых» хвалит за улучшение. Поощряет за старание в процессе работы. Чаще всего дает индивидуальные, разные по сложности задачи.

Компетентный преподаватель должен уметь пользоваться в работе параллельно как общепринятой социальной, так и индивидуальной шкалой оценивания.

Отметка, являясь педагогическим стимулом, соединяет в себе свойства поощрения и наказания. Но чтобы воздействовать отметками, нужно учитывать, как они действовали ранее и какой эффект обнаруживался в разных ситуациях.



Часто учащегося больше стимулирует отметка «4», а не «5»; «3», а не «2». Ответив на «четыре», у ученика есть возможность добиться большего. Но при этом, получая постоянно «отлично», ученик может частично утратить смысл дальнейшего совершенствования своей учебы. Но если данная отметка, являясь редкой для учащегося, понравилась, вызвав положительные эмоции, то она будет выполнять в дальнейшем свою стимулирующую функцию, повышая и уровень притязаний ученика.

Получение учащимся часто низких отметок существенно понижает его стремление к улучшению своих результатов, так как их трудно исправить на высший балл. А после отметки «три», приложив усилия, можно добиться хорошей успеваемости. *Постоянное получение обучающимся либо одних и тех же положительных отметок, либо отрицательных воспринимается человеком с меньшими эмоциональными переживаниями, в результате чего утрачивается мотивирующее действие оценки.*



Ш.А. Амонашвили указывает *психологический смысл и социальную сущность отметок для школьников.*

- ✓ «Торжествующая пятерка». Чувство повышенного престижа в разных социальных кругах (родителей, родственников, однокурсников). Полное доверие со стороны взрослых (родителей) и свободное пользование им.
- ✓ «Обнадеживающая четверка». Поощрение со стороны родителей и надежда на большие успехи. При снижении успеваемости с высшего балла – обратная реакция.
- ✓ «Привычная тройка». Без особых эмоций такая отметка воспринимается как родителями, так и учениками. Но «тройка» может вызывать и радость, и удовлетворение при условии отсутствии знаний по определенному предмету.
- ✓ «Угнетающая двойка». Возможные конфликты с преподавателями и родителями. Угнетенное, напряженное положение в семье, уязвленное самолюбие.



Современные педагоги указывают несколько *причин субъективизма педагогической оценки*:

- ✓ Весьма условно обозначение результатов обучения: знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость и т.п. Все эти понятия не имеют количественной формы выражения.
- ✓ Пока не выработаны общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности, и о ней судят опосредованно по ответам или действиям учащихся.
- ✓ Недостаточная разработанность критериев оценивания. Пятибалльная система проста и привычна, но субъективна и обладает слабой дифференцирующей способностью.



В связи с переходом на новые ФГОС наметился перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков на общеучебные умения, на развитие самостоятельности учебных действий, а это влечет за собой изменение системы оценивания. Оцениванию подвергаются теперь не только учебные достижения, но и творчество, и личная инициатива ребёнка во всех сферах школьной жизни.

Для этого необходимо перейти на такую систему оценивания учебных достижений школьников, которая требует отказа от отметки, а оценку делает более доступной и содержательной. В такой системе обучения приоритетной становится самооценка как результат оценочной деятельности ученика. Данный подход к оцениванию позволяет устранить негативные моменты в обучении, способствует индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации, сохранению и укреплению здоровья



Формирование контрольно–оценочной самостоятельности младших школьников, закладывающей основы учебной самостоятельности школьников (основы умения учиться) необходимо рассматривать исключительно в контексте другой более серьёзной, более масштабной проблемы – безотметочное обучение.

Безотметочное обучение – это система контроля и самоконтроля учебных достижений младших школьников, которая отражает качественный результат процесса обучения, включает уровень усвоения учеником знаний по предметам и уровень его развития. Эта система ориентирована на обучение по адаптивной модели – обучение всех и каждого, а каждого в зависимости от его индивидуальных особенностей.



Безотметочное оценивание опирается на следующие принципы, разработанные Г.А. Цукерман:

- ✓ самооценка ученика должна предшествовать учительской оценке. Необходимо отметить, что для оценивания (самооценивания), особенно для первоклассников, должны выбираться только те задания, где неизбежна субъективность оценки (например, красота, аккуратность выполнения работы).
- ✓ Оцениваться должны только достижения учащихся, предъявленные самими детьми для оценки, с опорой на правило «добавлять, а не вычитать». Ребёнок должен иметь возможность сам выбирать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю (или сверстникам) для оценки. Он сам может назначать критерий оценивания. Фактически оцениваются в первую очередь индивидуальные достижения учащихся, различные у всех.



- ✓ Содержательное (само)оценивание должно быть неотрывно от умения себя контролировать. На первых этапах обучения контрольные действия учащихся производятся после сопоставления оценки учителя и оценки ребёнка. Несовпадение этих оценок создаёт условия для постановки специальной задачи для учащихся – контроля для своих действий (а не просто достижение результата). Кроме этого необходимо предусмотреть особые задания, обучающие ребёнка сличать свои действия с образцом.
- ✓ Учащиеся должны иметь право на самостоятельный выбор сложности контролируемых заданий, сложности и объёма домашних заданий. При обучении необходимо постепенно вводить средства, позволяющие самому ребёнку и его родителям проследить динамику учебной успешности, давать относительные, а не только абсолютные оценки (графики скорости чтения, количество ошибок в диктанте в оценочных листах учащихся, тетради «Мои достижения»).



- ✓ Учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которые оформляются в классе и дома особым образом. Для этого можно вводить специально организованное место в пространстве класса: «Место сомнений», в противовес этому месту может быть «Место на оценку». Могут вводиться специальные знаки, использование которых высоко оценивается учителем. Создаётся система заданий, специально направленных на обучение ребёнка отделять известное от неизвестного.
- ✓ Для итоговой аттестации учащихся должна использоваться накопительная система оценок. Данный принцип оценивания связан прежде всего с освоением западной технологии «учебное портфолио». При такой системе накапливаются не отметки за работы учащихся, а содержательная информация о них и даже сами работы в рамках определённых информативных технологий.



Главная задача учителя – научить *учеников самостоятельно оценивать свой труд*, так как формирование самооценки, а именно адекватной – залог успешности ученика. Каждый школьник должен пройти все этапы оценочной деятельности, для того, чтобы осознать, что нужно оценивать, как оценивать, зачем оценивать, какие формы оценок существуют. *Оценивание достижений происходит не в сравнении с другими, а с самим собой, сегодняшний результат с предыдущим, где поощряется любое незначительное достижение.*

Формирование оценочной самостоятельности начинается с первых дней пребывания ребёнка в школе, с разъяснения смысла однокоренных слов – «цена» и «оценка». Организовывая наблюдения за природой и за предметами, сделанными руками человека, за действиями и поступками людей, можно подвести детей к пониманию того, что всё на свете имеет «цену». Поскольку первоклассник в силу возрастных особенностей не готов серьёзным размышлениям и мир воспринимает душой и глазами, начинается работа с описания зримого и чувственного образа.



Обучаясь в первом классе, учащиеся приобретают *следующие умения*:

- ✓ оценивать свою работу по заданным учителям критериям с помощью «Волшебных линеечек», цветовой радуги и т.д.;
- ✓ соотносить свою оценку с оценкой учителя;
- ✓ договариваться о выборе образца для сопоставления работ;
- ✓ обнаруживать совпадение и различие своих действий с образцом.

На первых уроках работая в этом направлении нужно выяснить, какой элемент в написании буквы у детей не получается и почему, что необходимо сделать, чтобы добиться соответствия образцу. Необходимо обсудить, что даёт красиво выполненная работа самому себе. Напоминать о том, что все работы нужно делать аккуратно, чисто и в соответствии с образцом. Итак, вырабатывается первый критерий аккуратность. После выполнения предложенного задания ученик может зафиксировать на полях тетради мнение о красоте своей работы. Затем в совместной деятельности вырабатываются другие понятные детям критерии для оценки устных ответов и письменных работ.



Каждый раз ученики совершенствуются в умении оценивать свою работу, ищут причины, которые пока не позволяют достичь желаемого результата. Таким образом, первоклассники оценивают свою работу, как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания.

Во втором классе оценочная деятельность учащихся становится более осознанной. Например, по русскому языку предлагается задание: «Подобрать пять слов с парной согласной в корне слова». Сначала необходимо выяснить, что необходимо знать и уметь для достижения цели:

- ✓ знание парной согласной;
- ✓ умение выделять и находить корень;
- ✓ подбирать проверочные слова

Таким образом, составляется план совместных действий, определяется последовательность. После завершения работы идёт самопроверка, где ребёнок учится контролировать самого себя. На полях тетради фиксирует знаком, символом результат выполнения задания.



Проверив работу, учитель может согласиться или не согласиться с поставленной ребёнком оценкой. При таком несовпадении идёт разъяснительная работа с учащимся. Ошибки, исправленные детьми, считаются их достоинством, так как в большинстве случаев своих ошибок дети не видят.

Особое внимание необходимо уделять и *взаимооценке*. Оценка одноклассника воспринимается как более конкретная, деловая. Негативная оценка вовсе не означает, что ты плохой ученик, а лишь фиксирует сам факт ошибки. Одноклассники говорят, что и как нужно сделать, дают рекомендации. При этом у ребёнка всегда есть право выбора: отказаться от оценки одноклассника, не согласиться с ней или, наоборот, согласиться. Пример с урока литературного чтения, где проверяется мастерство чтения учащихся. Сначала дети по желанию выступают со стихами, затем даётся оценка услышанного. Оценочные суждения бывают разные: «Было интересно слушать Машу, хотя некоторые слова произносились невнятно. Мне понравилось, как Алёша громко, выразительно рассказывал стихотворение. Хочу сделать замечание Насте, чтоб она не торопилась и читала громко».



Систематическое вовлечение детей в оценочную деятельность даёт возможность формировать адекватную самооценку, поскольку, оценивая ответ других, он оценивает относительно себя.

На уроках необходимо использовать прогностическую и ретроспективную самооценку. При ретроспективной самооценке ученик проверяет работу и сдаёт на проверку. Учитель исправляет ошибки и возвращает тетрадь. Ученик, видя исправленные ошибки, соотносит с критериями оценивания и результат символом фиксирует на полях.

Формирование прогностической самооценки осуществляется следующим образом. Ученику предлагается выполнить задание, он внимательно знакомится с содержанием задания, соотносит свои возможности с работой и до выполнения себя оценивает. После выполнения задания снова идёт оценивание. Таким образом, сравнение прогностической оценки с ретроспективной, позволяет ребёнку увидеть свои успехи и затруднения.



Выделяется 4 этапа формирования оценочной деятельности.

Первый и второй этап – целесообразно развернуть в I – II классах. Критерием того, что первые два этапа становления оценочной самостоятельности завершены, может служить умение учащихся по выработанным критериям произвести оценку своей работы, соотнести её с оценкой учителя.

Третьему этапу можно посвятить третий и четвёртый годы обучения. Данный этап можно считать завершённым, когда учащиеся не только сами могут по своим критериям оценить работу в баллах, но и могут составить индивидуальную программу подготовки к аналогичной работе (определить объём и содержание требуемой дополнительной тренировки).

Четвёртый этап необходимо организовать при переходе из начальной в основную школу (4 класс – II полугодие, 5 класс – I полугодие) При такой этапности формирования оценки переход на любую нормативную систему оценивания в основной школе не будет травмирующим для учащихся и будет способствовать дальнейшему формированию учебной самостоятельности при определении учащимися своей границы знания – незнания.



Поворот образовательного процесса в начальной школе к формированию учебной самостоятельности требует ***серьёзных изменений в содержании и организации образовательного процесса:***

1. Разгрузка предметного содержания с целью высвобождения времени по формированию оценочной самостоятельности (специальные уроки по выработке правил оценочной безопасности, средств и форм контроля и оценки) работа с оценочными листами, с тетрадями «Открытий», «Моих достижений». Проведение проверочных работ с учётом всех этапов (минимум 3 урока), уроки предъявления личных достижений учащихся, в том числе уроки на формирование «портфеля» ученика и его презентацию.

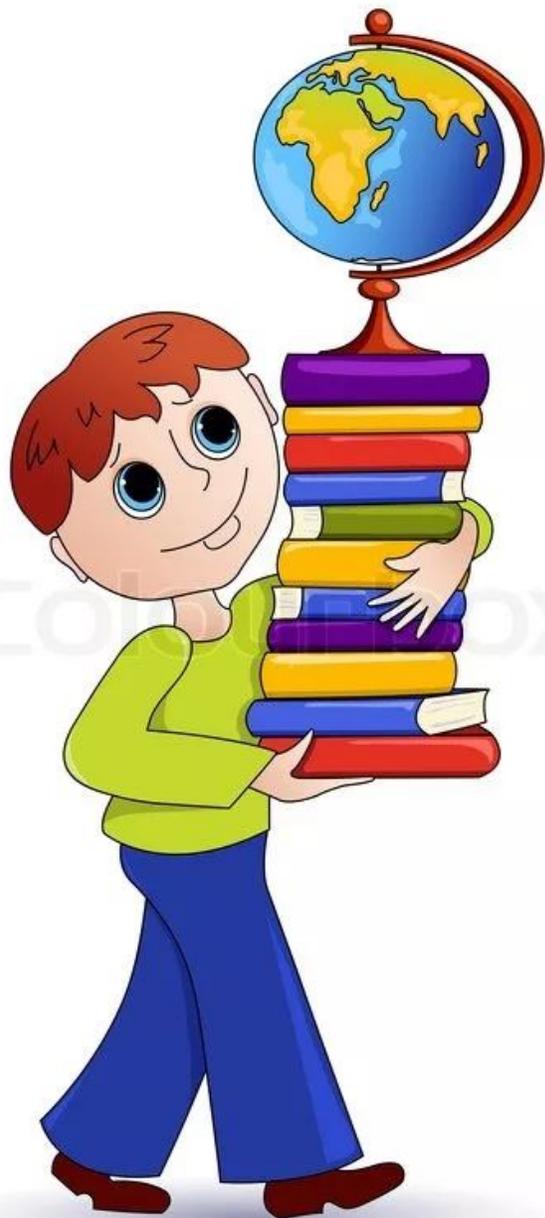
2. Переход на особые ритмы в построении учебного плана, учебного расписания. Особое место в образовательном процессе должно быть уделено первому месяцу учебного года, когда должна идти работа по фиксации «стартовых» достижений учащихся, необходимая коррекционная работа, определение задач учебного года, а также второй половине апреля – мая (рефлексивной фазе учебного года), когда идёт работа по подведению итогов года, оформлению портфеля ученика, проводится итоговая работа.



3. Изменения в системе контрольно–оценочных работ. Необходимо переосмысление и другая технология всего внутришкольного контроля: способах оценивания, фиксирование полученных результатов в классных журналах, в системе административных проверочных работ, в проверке тетрадей и т. п.

Перспективы формирования контрольно–оценочных действий на уроках в рамках реализации ФГОС НОО

- ✓ Происходит развитие оценочных умений.
- ✓ Снижается уровень общей и учебной тревожности.
- ✓ Осуществляется дифференциация процесса результата обучения.
- ✓ Система оценивания позволяет увидеть личностный рост достижений ученика.



Приёмы создания проблемных ситуаций



В основе создания проблемной ситуации лежат следующие положения современной психологии:

- ✓ процесс мышления имеет своим источником проблемную ситуацию;
- ✓ проблемное мышление осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблемы;
- ✓ условиями развития мышления является приобретение новых знаний путем решения проблемы;
- ✓ закономерности мышления и закономерности усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

Исходя из выше перечисленного, мы считаем, что создание проблемных ситуаций при обучении младших школьников решению задач будет способствовать развитию их мышления, а значит, и повышению правильности и осознанности умения решать задачи (если при этом соблюдать правила создания проблемных ситуаций, а также проводить эту работу в системе).



Правила создания проблемных ситуаций.

Правило первое. Для создания проблемной ситуации перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.

При постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию, необходимо соблюдать следующие **основные условия**.

1. Задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся. Они должны быть достаточными для понимания условий задания, достигаемой конечной цели и путей его выполнения. Задание должно включать один неизвестный элемент (отношение, способ или условия действия), потребность в котором должна вызываться у учащегося в процессе выполнения задания.

2. Неизвестное, которое нужно открыть для выполнения поставленного задания, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия.



3. Выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Правило второе. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Степень трудности предлагаемого проблемного задания можно оценивать по двум главным показателям: 1) по степени новизны подлежащего усвоению учебного материала и 2) по степени его обобщенности. Чем большими интеллектуальными возможностями обладает учащийся, тем большей степени новизны и обобщенности могут быть подлежащие усвоению знания и способы действия, необходимость в которых возникает при выполнении проблемного задания.

Правило третье. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала. Однако при отсутствии у учащихся достаточных сведений об изучаемом явлении или некоторых элементарных способов действия первым этапом в обучении будет этап сообщения учащимся таких сведений или обучение их таким действиям, которые необходимы для создания проблемной ситуации.



Следует различать учебный материал, необходимый для постановки проблемного задания (его сообщение должно предшествовать постановке самого проблемного задания), и тот учебный материал, который усваивается после постановки проблемного задания, после возникновения у учащегося потребности в этом учебном материале.

При подготовке учебного материала, подлежащего усвоению, нужно выделять в нем

- 1) материал, который должен быть сообщен учащимся, и
- 2) тот материал, который должен быть усвоен ими творчески.

К первому типу учебного материала относятся фактические сведения, описания процессов и т.п., а также необходимые умения.

Ко второму типу учебного материала относятся общие закономерности, общие способы действия, общие условия выполнения усваиваемых действий.



Правило четвертое. В качестве проблемных заданий могут служить:

- а) учебные задачи,
- б) вопросы
- в) практические задания и т. п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией. Оно может вызывать у учащихся проблемную ситуацию только при строгом соблюдении перечисленных выше условий.

Вопрос, поставленный учителем, не составляет сам по себе проблемной ситуации. Вопрос может быть показателем проблемной ситуации в том случае, когда он возникает у учащегося при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания. Формулирование вопроса учителем должно соответствовать тому реальному вопросу, который возникает у учащегося. В том случае, когда учитель формулирует вопрос, не соответствующий тому реальному вопросу, который возник у учащегося, такой вопрос не отвечает условиям проблемного обучения. Вопрос, формулируемый учителем, должен соответствовать вопросу, возникающему у учащегося.



Правило пятое. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Так, проблемная ситуация может быть вызвана с помощью теоретического проблемного задания, требующего объяснить или предсказать определенные события, процессы или действия. В этом случае постановке теоретического задания должны предшествовать демонстрация, описание или сообщение необходимых фактов. Теоретическое задание, вызывающее проблемную ситуацию, должно основываться на соответствующих фактах, составляющих условие постановки проблемного задания.

Проблемная ситуация может быть создана с помощью практического задания. При этом проблемная ситуация возникает в результате того, что поставленное учебное задание не может быть выполнено учеником. Невозможность его выполнения с помощью известных учащемуся способов вызывает проблемную ситуацию, центральным звеном которой становится потребность в новом неизвестном способе действия, в неизвестной новой закономерности.



Правило шестое. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций.

Правило первое. Чтобы обеспечить проблемное усвоение более или менее сложной системы знаний и действий, необходимо создать последовательную систему проблемных ситуаций. При этом в каждой проблемной ситуации в качестве неизвестного выступает одно усваиваемое отношение, принцип действия или существенное условие его выполнения.

При подготовке учебного материала к проблемному обучению необходимо предварительно разработать такую систему заданий, которую учитель мог бы поставить перед учащимися для создания проблемных ситуаций при изучении соответствующего учебного материала.



Правило второе. Разрабатываемая система проблемных заданий, вызывающих проблемные ситуации, должна охватывать ту или иную изучаемую тему целиком. Система проблемных ситуаций должна обеспечивать последовательное развитие усваиваемых учащимся знаний и действий, развитие возможности теоретического анализа изучаемого учебного материала и возможности совершенствования усваиваемых действий.

Правило третье. В системе проблемных ситуаций на различных этапах усвоения системы знаний (темы) различные проблемные ситуации выполняют различные дидактические функции. Первая проблемная ситуация, которая создается в начале изучения темы, должна вызывать у учащегося познавательную потребность в усвоении общей закономерности, изучаемой в данной теме. Такие проблемные ситуации, которым предшествует усвоение изучаемой системы знаний, называются основными или тематическими. Вся система последующих конкретных проблемных ситуаций служит дальнейшему раскрытию этого основного проблемного задания, вызывающего необходимость не в отдельном конкретном знании, а во всей системе усваиваемых знаний и действий.



Проблемные ситуации, служащие усвоению тех или иных частных закономерностей, способов действия и условий их выполнения, составляют частные, вспомогательные проблемные ситуации.

Правило четвертое. Последовательные проблемные ситуации, вызываемые системой проблемных учебных заданий, составляют те последовательные шаги в процессе усвоения новых знаний и действий, которые должен осуществить каждый учащийся в обучении. Индивидуальные различия в возможностях учащихся определяют трудность тех шагов, которые они должны делать в процессе обучения. Чем большими возможностями обладает учащийся, тем меньшее число шагов необходимо ему для усвоения новой системы знаний и действий. Чем меньшими возможностями обладает учащийся, тем большее число шагов необходимо ему для усвоения новой системы знаний и действий. Соответственно информативность каждого шага усвоения в первом случае значительно выше, чем во втором, значительно выше при этом и достигаемая в каждом шаге ступень обобщения.



Правило пятое. При разработке системы проблемных ситуаций необходимо сначала выделить основные единицы подлежащих усвоению знаний и действий, определить степень их обобщенности (их уровень) и оптимальную последовательность, обеспечивающую возможности развития познавательной деятельности и усваиваемых действий. В соответствии с намеченной системой усваиваемых закономерностей и способов действия далее должна разрабатываться система проблемных заданий, обеспечивающих возникновение требуемых проблемных ситуаций.

Правила управления процессом усвоения в проблемной ситуации

Правило первое. Объяснение (изложение) усваиваемого учебного материала должно следовать за возникшей проблемной ситуацией и отвечать возникшей познавательной потребности. Подлежащие усвоению знания и способы действия учащийся приобретает из уст учителя, из учебных предметов или с помощью специальных средств обучения (учебного кино, с помощью телевидения, программированных пособий и т.п.). Однако при проблемном обучении изложению учебного материала, демонстрации образцов усваиваемых действий предшествует создание проблемной ситуации.



Правило второе. Возможны различные типы сообщения усваиваемых сведений для учащихся с разной степенью подготовленности и с неодинаковыми творческими возможностями. В одних случаях, при большей подготовленности учащихся, можно ограничиться лишь отдельными подсказками, позволяющими учащемуся самостоятельно понять и сформулировать требуемую закономерность, найти нужный способ или условие действия. В других случаях, при меньшей подготовленности учащихся, необходимо помочь учащимся сформулировать усваиваемую закономерность, продемонстрировать усваиваемый способ действия, выполнить требуемое действие в новых условиях.

Правило третье. Учащийся должен использовать полученные сведения или требуемый способ действия для выполнения поставленного в начале обучения проблемного задания. В одних случаях использование усваиваемых сведений (закона) будет составлять объяснение некоторых фактов, в других выполнение нужных действий, определение искомого в случаях решения проблемных задач.



Правило четвертое. В случае большой трудности предлагаемого учебного задания оно может быть дано учащемуся в виде последовательной системы частных проблемных заданий, включающих в качестве неизвестного менее информативные и менее общие отношения. Так одно проблемное задание может быть представлено в виде двух или трех последовательно предъявляемых проблемных заданий.

Создание проблемных ситуаций требует от педагога владения специальными методическими приемами. Они имеют общую специфику в каждом учебном предмете. Некоторые приемы обобщенного характера предлагает В.Н. Максимова (Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе.- Л., 1973).

1. Предварительные домашние задания. Они позволяют поставить на уроке учебные проблемы, к которым учащиеся уже подошли самостоятельно, столкнувшись с реальными познавательными затруднениями в процессе выполнения домашнего задания.



2. Постановка предварительных заданий на уроке. Такие задания ставятся перед учащимися до изучения нового материала. Они активизируют внимание и мыслительную деятельность учащихся во время восприятия нового, делают восприятие более целенаправленным и повышают интерес учащихся к познанию .

3. Использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся (осознание неточности своих представлений вызывает потребность в новых знаниях).

4. Решение экспериментальных и теоретических познавательных задач. Проблемно-познавательная задача позволяет ученику получить новые знания и новые способы познания. Но условия задач могут быть составлены с расчетом на преимущественное овладение:

- основными понятиями и закономерностями науки и способами оперирования ими;
- мыслительными операциями и приемами умственной деятельности;
- навыками решения творческих задач, в том числе экспериментальных.



5. Задания с элементами исследования. Они способствуют овладению определенными умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов, вызывают проблемные ситуации, связанные с более частными вопросами содержания, но позволяют отрабатывать отдельные этапы поиска и приобщают учащихся к методам научного исследования.

6. Создание ситуации выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения, использования задач с избыточными данными или выбора из нескольких способов наиболее рациональных.

7. Предложение выполнить практические действия. Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действия, на первый взгляд, не вызывающие затруднений.

8. Постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель выдвигает перед учащимися проблемный вопрос и организует вокруг него дискуссию.



Вопрос является проблемным, если для школьников он новый, интересный, содержащий в себе какие-либо противоречия и может быть разрешен при известном напряжении умственных сил. Различные, иногда противоположные, высказывания учеников усиливают ситуацию проблемности и активизируют поиск.

9. Использование межпредметных связей.

Итак, возможны различные методические приемы создания проблемных ситуаций, все они возбуждают познавательный интерес, вызывая познавательную потребность и познавательную активность учащихся. Каждый прием создания проблемных ситуаций имеет свои особенности и вносит дополнительные моменты, стимулирующие интерес к поиску нового и способствующие пониманию и решению возникающей в учебном процессе проблемы. Сама проблемная ситуация, вызывая направление мысли, создает и определенный эмоциональный настрой учеников. Создавая проблемные ситуации, учитель должен находить приемы усиления мотивов учения, познавательного интереса учащихся к проблеме.



Итак, проблемная ситуация – это, прежде всего, особое психическое состояние субъекта. Основным способом ее создания является предъявление учащимся особого рода дидактических конструкций (задач, вопросов, упражнений, заданий), которые мы называем проблемными. Поскольку проблемная задача и проблемная ситуация – психолого-педагогические реальности, то их взаимоотношения пронизывают и дидактический, и психологический процессы. Развитие дидактического и психологического процессов осуществляется параллельно.

В ходе урока изучается объективная проблема, она предъявляется ученику в форме проблемной задачи, т.е. формулируется учебная проблема. В этот момент происходит включение проблемной ситуации. Дидактический и психологический процессы накладываются друг на друга.

На следующем этапе решение проблемной задачи (дидактический процесс) вновь накладывается на поиск неизвестного в проблемной ситуации (психологический процесс).



Решение задачи может осуществляться в ходе проблемного изложения, или эвристической беседы, или исследовательского метода, в результате решения должен быть найден ответ задачи и происходит снятие проблемной ситуации.

Рассмотренные выше положения, данные экспериментов помогают раскрыть дидактический смысл применения в учебном процессе проблемной ситуации как психологической категории, характеризующей начальный момент мышления.

Во-первых, систематическое создание проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся в процессе обучения.

Во-вторых, для того, чтобы проблемная ситуация возникла, необходимо обнаружить противоречие, а это, как правило, пробуждает у школьников интерес, приводит в движение прежние знания, направляет на поиск неизвестного и тем самым активизирует познавательную самостоятельность учащихся, давая учителю возможность управлять ею.



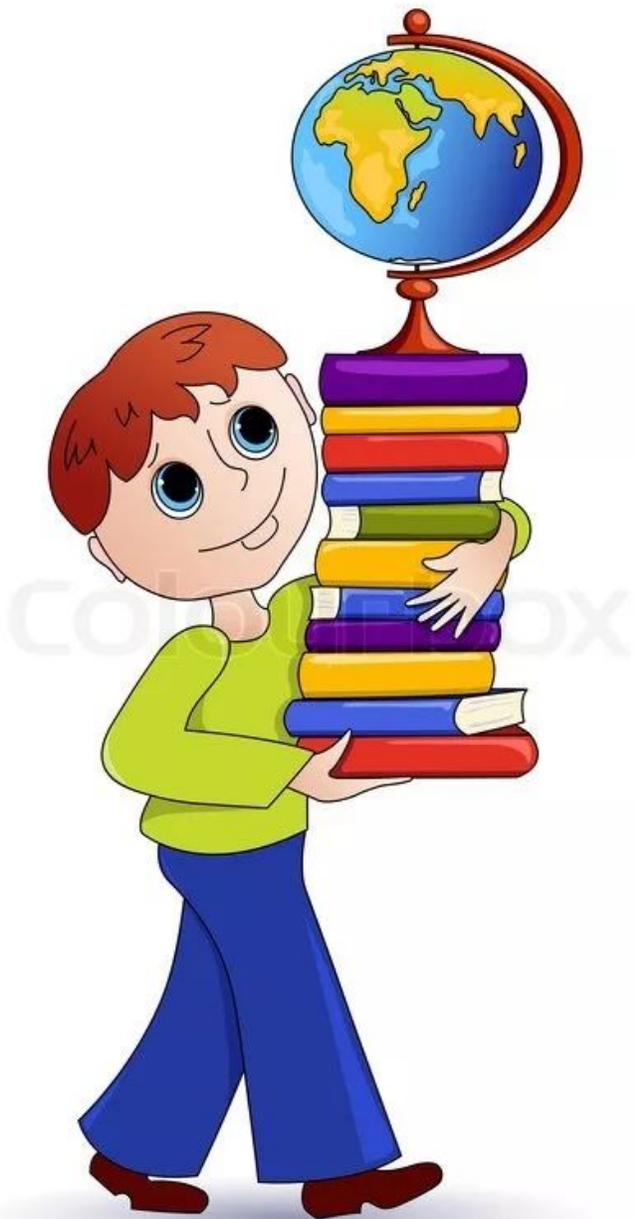
В-третьих, именно в проблемной ситуации происходит осознание противоречия, преднамеренно заостренного учителем. Лишь осознав противоречие в результате анализа проблемной ситуации, учащиеся смогут принять сформулированную учителем проблему, задачу или самостоятельно сформулировать ее.

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



Проблемные ситуации и побуждающий диалог

Приемы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Столкнуть мнения учеников практическим заданием или вопросом.	Что удивляет? (Что интересного заметили? Какие видите факты?)	<i>Выбрать подходящее:</i> Как ой возникает вопрос?
2. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории, мнения.	Сколько в классе мнений? Почему? Чего мы еще не знаем?	Какой будет тема урока?
3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или заданием Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом, наглядностью.	Вы сначала как думали? А как на самом деле?	
4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще.	Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение?	
5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими	Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем оно не похоже на предыдущие?	
6. Шаг 1. Дать задание, сходное с предыдущими. Шаг 2. Доказать, что задание ученики не выполнили.	Что вы хотели сделать? Какие знания применили? Задание выполнено?	



Инновационные методики
обучения в начальной
школе.

Приемы технологии
«Развитие критического
мышления»



Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» – надпредметная, проникающая, она применима в любых программах и предметах

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий):

- ✓ вызов,
- ✓ осмысление,
- ✓ рефлексия.

Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов.

Так, на этапе «Вызов» у учащихся активизируются имеющиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала (актуализация – мотивация – интерес).

На этапе «Осмысление» происходит встреча с новой информацией, ее систематизация. Это содержательная стадия, в ходе которой и происходит непосредственная направленная, осмысленная работа ученика с текстом.



Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Этап «Рефлексия» – это стадия оценки и размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

При планировании урока, в котором предполагается развитие критического мышления учащихся, удобно пользоваться своеобразной технологической картой.



Карта урока с применением технологии «Развитие критического мышления»

Стадия	Функция	Содержание
Вызов 	Актуализация – Мотивация – Интерес	
Осмысление содержания 	Встреча с новой информацией. Ее систематизация	
Рефлексия 	Стадия оценки и размышления	



Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
I. Вызов (<i>evocation</i>)	Направлена на вызов учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы	Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т. д.

Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах



Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
II. Осмысление содержания (<i>realization of meaning</i>)	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации	Методы активного чтения: маркировка с использованием значков «V», «+», «-», «?» (по мере чтения их ставят на полях справа); ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы

На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа).

Работа ведется индивидуально или в парах



Стадия (фаза)	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
III. Рефлексия (<i>reflection</i>)	Учителю следует: вернуть учащихся к первоначальным записям- предположениям; внести изменения, дополнения; дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления содержания	Заполнение кластеров, таблиц. Установление причинно-следственных связей между блоками информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация устных и письменных круглых столов. Организация различных видов дискуссий. Написание творческих работ. Исследования по отдельным вопросам темы и т. д.

На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа, ведется индивидуально, в парах или группах



Функции трех стадий технологии развития критического мышления

Стадия	Функция
Вызов	<p>Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме). Информационная (вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме).</p> <p>Коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями)</p>
Осмысление содержания	<p>Информационная (получение новой информации по теме).</p> <p>Систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания). Мотивационная (сохранение интереса к изучаемой теме)</p>
Рефлексия	<p>Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации).</p> <p>Информационная (приобретение нового знания). Мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля).</p> <p>Оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)</p>



Приемы стадии «Вызов»

«Мозговой штурм»

Прогнозирование

Альтернативный тест (правильные или неправильные высказывания)

Формулировка вопросов, ответы на которые нужно найти в тексте

Корзина идей

Кластер

Таблица «З–Х–У»

Формы контроля и оценки на стадии вызова:

Похвала, поддержка учителя (выход на понятия: усвоил - не усвоил, знаю - не знаю);

Самооценка ученика;

Взаимоконтроль;

Индивидуальное оценивание.

ВАЖНО: Оценивается работа, а не ученик.

На данном этапе важно правило: Любое мнение учащегося ценно.



Приемы стадии «Осмысление (реализация)»

Чтение текста с маркировкой по методу insert;

Выделение ключевых слов подчёркиванием;

Таблица «З–Х–У»

Приемы стадии «Рефлексия»

Творческая работа – синквейн.

Возвращение к ключевым словам, верным и неверным утверждениям

Ведение дневника

Письмо другу

Достраивание кластера из ключевых слов

Перепутанные логические цепи



Ромашка Блума





Простые вопросы (фактические вопросы) – требуют знания фактического материала и ориентированы на работу памяти

Уточняющие вопросы – «насколько я понял...», «правильно ли я Вас поняла, что...»

Интерпретирующие вопросы (объясняющие) – побуждая учеников к интерпретации, мы учим их навыкам осознания причин тех или иных поступков или мнений (почему?)

Оценочные вопросы (сравнение) – необходимо использовать, когда вы слышите, что кто-либо из учеников выражает соседу по парте свое недовольство или удовольствие от произошедшего на уроке

Творческие вопросы (прогноз) – «Как вы думаете, что произойдет дальше...?»

Практические вопросы – «Как мы можем...?» «Как поступили бы вы...?»

Технология РКМЧП основана на классификации вопросов, которые, в свою очередь, базируются на созданной Бенджамином Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности.



Американский педагог выделяет 6 уровней познания: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. В соответствии с ними можно составить 7 видов вопросов, которые в ходе чтения может задавать педагог.

1. Вопросы на знание фактов текста. Отвечая на подобные вопросы, ученик должен буквально воспроизвести информацию, полученную из текста. С их помощью учитель проводит мониторинг понимания прочитанного. Чаще всего эти вопросы касаются имён героев, места и времени действия. Однако нужно учитывать, что эти вопросы не влияют на развитие мыслительных способностей школьников, поэтому необходимо свести их использование к минимуму.

2. Вопросы на восприятие предполагают переосмысление информации в иных формах. Учитель может предложить детям нарисовать увиденную ими благодаря художественному слову картину, описать её своими словами. Такие вопросы, по сравнению с вопросами первого вида, являются более творческими, однако они предполагают всё-таки больше воспроизведение, нежели развитие.



3. Вопросы на интерпретацию позволяют раскрыть связь между идеями, фактами и ценностями. Задавая такой вопрос, учитель конструирует его с помощью слова «почему» и просит ответить, используя информацию из текста.

4. Вопросы на применение дают возможность решать проблемы. Их можно назвать творческими, так как они предполагают некое проектирование, прогнозирование дальнейшей ситуации с опорой на текст. Именно такие вопросы поддерживают интерес к чтению, поэтому чаще всего учитель задаёт их для реализации стадии вызова перед чтением очередного фрагмента.

Все названные типы вопросов расположены в порядке возрастания их мотивационной и развивающей функций, следовательно, интерпретационные и творческие вопросы — это вопросы более высокого уровня, чем фактологические или вопросы на перевод. Но всё-таки более всего влияют на развитие мышления вопросы следующих трёх типов.

5. Вопросы на анализ подразумевают более детальное рассмотрение частных в общем понимании изображённой ситуации, особенностей поступков героев, мотивов их поведения.



6. Вопросы на синтез предполагают создание новых сценариев с привлечением собственного опыта. Они близки к вопросам на применение, но являются более широкими.

7. Вопросы на оценивание – это вопросы самого высокого уровня. Отвечая на них, ученик высказывает суждения о хорошем и плохом в соответствии с собственной системой ценностей и переводит ситуацию текста в личную систему взглядов.

Последние три уровня вопросов имеют одну общую черту: при ответе на них ученик должен использовать не только текстовую информацию, а привлекать весь свой опыт, высказывать собственные суждения. Это, безусловно, способствует формированию собственной точки зрения, позиции, несёт огромную воспитательную нагрузку.



Рассмотрим несколько примеров приема «Ромашки Блума».

Пример использования ромашки «Блума» на уроке литературного чтения при изучении произведения А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и золотой рыбке».

1. Простые вопросы. С кем из героев мы знакомимся в 1 части? Что мы узнаем об их жизни?

2. Уточняющий вопрос. Чем занимался старик со старухой, как проводил время?

3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Почему рыбка не исполнила последнее желание?

4. Творческие вопросы. Проанализируйте сцены, которая передают настроение моря.

5. Оценочные вопросы. Как характеризует старуху последняя просьба?

6. Практические вопросы. Мог ли старик попытаться сгладить конфликт? Как для этого ему следовало поступить?



Пример использования ромашки «Блума» на уроке литературы в 3 классе при изучении басен И.А.Крылова.

– Что такое басня? (Басней называется стихотворное или прозаическое литературное произведение, которое носит поучительный сатирический характер)

– Чем является басня в литературе? (Литературный жанр)

– Какую структуру, строение имеет басня? (Повествование (притча) и мораль)

– В какой форме может быть написана басня? (В стихотворной и в прозе)

– Что такое мораль? (Нравоучительный вывод, в котором заключена идея басни)

– Где мораль может скрываться в басне? (В начале, в конце басни)

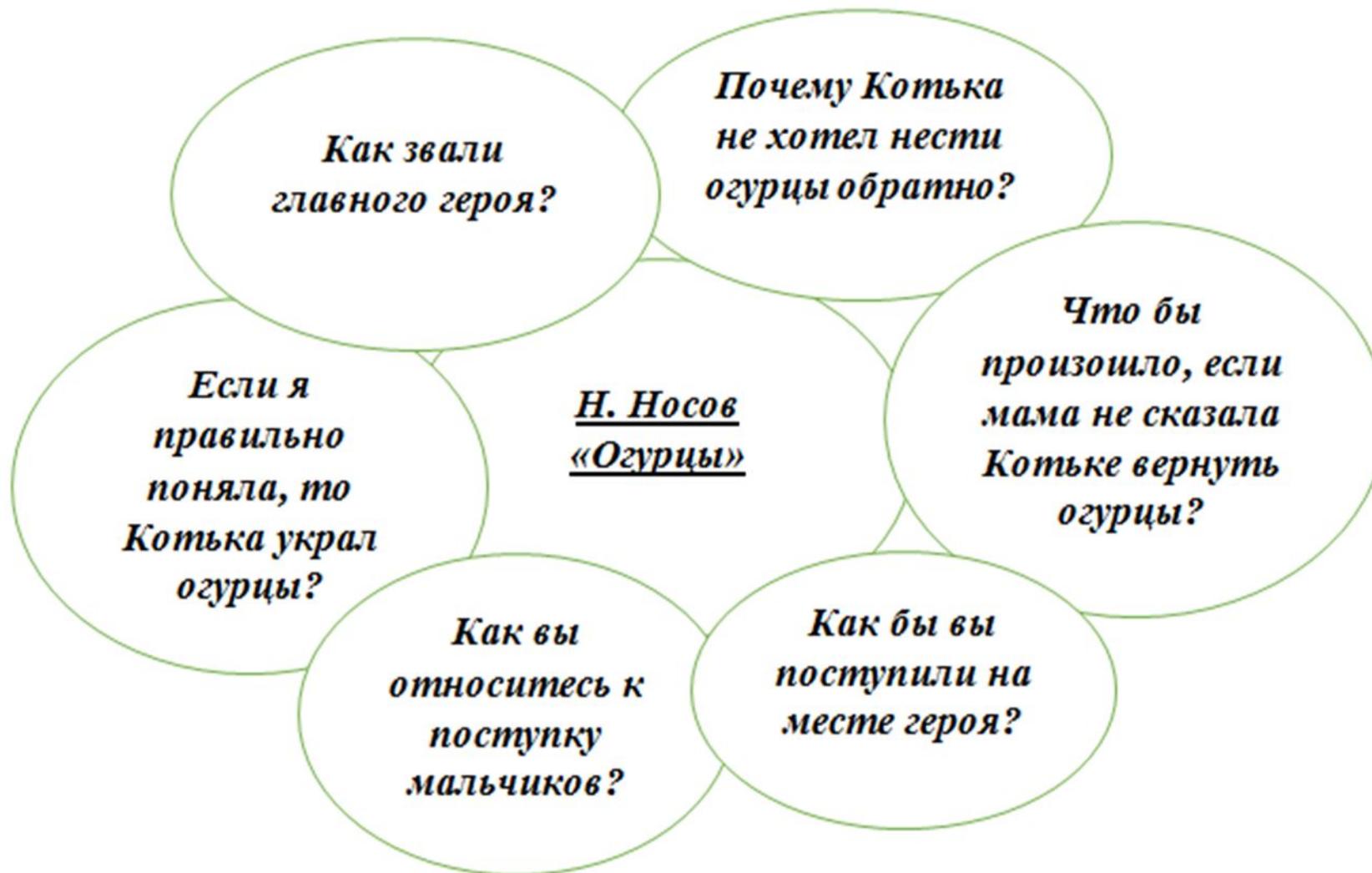
– Какие приёмы используют баснописцы? (Аллегорию, сатиру)

– Кто из известных вам баснописцев создавал басни в прозе, а кто в стихах? (Эзоп, И.А. Крылов)

– Какова польза басен? (В первую очередь, басни высмеивают людские пороки: ложь, безнравственность, лень, глупость, хвастовство, невежество.)



Вот пример использования ромашки «Блума» на уроке литературы во 2 классе при изучении произведения Н.Носова «Огурцы».





Вот какие вопросы были предложены детьми в разных группах при изучении произведения В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница».

Простые вопросы. Где жила лягушка?

Объясняющие вопросы. Почему утки согласились взять с собой лягушку?

Уточняющие вопросы. Верно ли, что лягушка была очень хвастливой?

Оценочные вопросы. Что можете сказать о чувствах лягушки во время полёта?

Практические вопросы. Как бы вы поступили на месте лягушки?

Творческие вопросы. Что было, если бы лягушка не была хвастливой?

Обычно детям нравится формулировать вопросы к тексту, работая в группах.



Кластеры

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»)

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме.



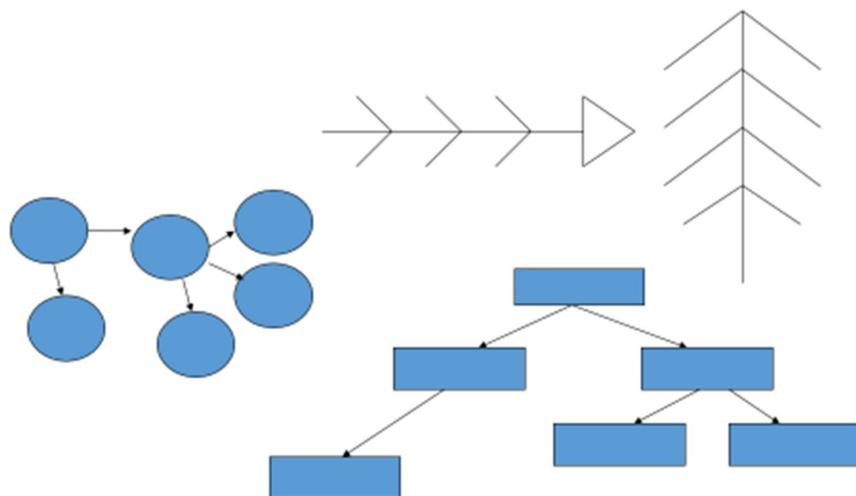
В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.

2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы.





Примеры кластеров по литературному чтению



Дом с колоннами (разновидность кластера)





Учитель предлагает детям на карточках вопросы или утверждения. Если учащиеся согласны с высказыванием, то рядом напишите слово "да" или знак "+", если не согласны, то пишут слово "нет" или знак "-".

Приём "Верите ли вы."

1. Верите ли вы, что утки не стали есть лягушку, потому что она была слишком велика?
2. Верите ли вы, что лягушка отправилась в путешествие с утками на юг?
3. Верите ли вы, что лягушка прицепилась к прутику лапками, а утки подхватили прутик с лягушкой и полетели?
4. Верите ли вы, что лягушка долетела с утками до юга?
5. Верите ли вы, что лягушка отцепилась от прутика, потому что устала держаться за него?
6. Верите ли вы, что лягушка упала с высоты и осталась жива?
7. Верите ли вы, что лягушка любила хвастаться?



Приём «Верные и неверные утверждения».

1. История с лягушкой произошла осенью.
2. Лягушка пришла в восторг, когда утки рассказали ей про юг.
3. Утки сами придумали, как им взять с собой лягушку на юг.
4. Лягушка сама придумала путешествовать на прутике с утками.
5. Лягушка отправилась в путешествие на спине одной из уток.
6. Оторвавшись от прутика, лягушка бултыхнулась в грязный пруд на краю деревни.

На этапе рефлексии возвращаемся к этим приёмам, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.



Приём "Тонкие и толстые вопросы"

Тонкие вопросы предполагают однозначный ответ, основанный на фактах. Толстые вопросы - это проблемные вопросы, предполагающие неоднозначные ответы, требующие обстоятельного, развёрнутого ответа

Примеры «Тонких и толстых вопросов» при работе над сказкой В. М.

Тонкие вопросы	Толстые вопросы.
1. Где сидела лягушка?	Почему лягушка решила отправиться в дальние края?
2. С кем путешествовала лягушка?	Как чувствовала себя лягушка во время путешествия?
3. Куда отправилась лягушка-путешественница с утками?	Почему лягушка просила лететь уток пониже?
4. Чем лягушка прицепилась к прутуку?	Почему не состоялось путешествие лягушки?
5. Куда упала путешественница?	Могло ли путешествие лягушки закончиться удачно?



Эдвард де Боно всемирно признанный авторитет в области творческого и концептуального мышления. Автор 58 книг, переведенных на 34 языка, выступал с лекциями в 52 странах мира.



Красная шляпа. Эмоции. Интуиция, чувства и предчувствия. Не требуется давать обоснование чувствам. Какие у меня по этому поводу возникают чувства?



Желтая шляпа. Преимущества. Почему это стоит сделать? Каковы преимущества? Почему это можно сделать? Почему это сработает?



Синяя шляпа. Организация мышления. Мышление о мышлении. Чего мы достигли? Что нужно сделать дальше?



Зеленая шляпа. Творчество. Различные идеи. Новые идеи. Предложения. Каковы некоторые из возможных решений и действий? Каковы альтернативы?



Черная шляпа. Осторожность. Суждение. Оценка. Правда ли это? Сработает ли это? В чем недостатки? Что здесь неправильно?



Белая шляпа. Информация. Вопросы. Какой мы обладаем информацией? Какая нам нужна информация?



На фазе рефлексии можно использовать «Приём шести шляп». Шляпы шести цветов, у каждой шляпы своё название и свой вопрос. Сначала дети знакомятся со значением каждого цвета шляпы. Затем выбирают любую шляпу и готовят сообщения.

1. Белая шляпа – факты. Соберите все факты, опираясь на текст, из жизни лягушки.

2. Красная шляпа – эмоции. Какие чувства вызывает у вас история с лягушкой?

3. Жёлтая шляпа – оптимизм. Что положительного вы взяли для себя, читая произведение В. М. Гаршина?

4. Чёрная шляпа – критика. Найдите, всё плохое в поступках лягушки. Какие трагические события могли произойти с лягушкой?

5. Зелёная шляпа – шляпа творчества. Придумайте своё окончание истории. Дайте свои советы героям произведения.

6. Синяя шляпа – жизненный урок. Чему тебя научило это произведение?



Прием «Синквейн»

(от англ. «путь мысли» или от французского «пять»)

1 строка – 1 существительное (тема).

2 строка – 2 прилагательных (описывающие признаки и свойства выбранного предмета).

3 строка – 3 глагола (описывающие действия по теме).

4 строка – фраза из 4-х слов (отношение к теме).

5 строка – 1 слово – резюме (синоним темы).

Синквейн к произведению М.Гаршина «Лягушка-путешественница».

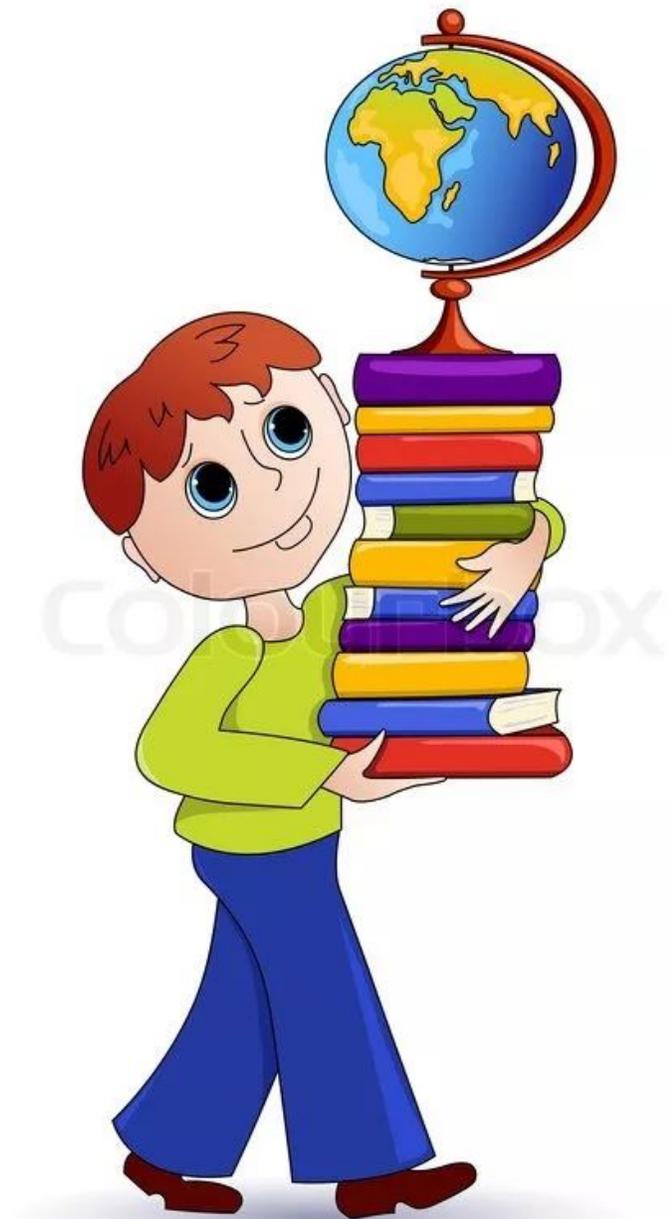
1. Лягушка

2. Любопытная, сообразительная.

3. Изобретает, путешествует, хвастается

4. Изобретает необыкновенный способ путешествия

5. Путешественница.



Инновационные методики обучения в начальной школе. Кейс-метод



Метод кейс-стадии в образовании берёт своё начало в двадцатых годах прошлого века. Он может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода в следующем: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» - случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Кейс-метод, в современном его виде, был впервые применён во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями.



Термин «ситуация» ранее использовался в медицине и праве, но в образовании этот термин приобрёл новый смысл.

Повсеместное распространение метода в мире началось в 70-80 годы, тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций начал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях ВУЗов, в первую очередь как метод обучения принятию решений. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г. А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д.Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др.

Новая волна интереса к методике кейс-стадии началась в конце XX – начале XXI века. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов умеющих анализировать и принимать решения.

Сегодня метод кейс-стадии активно используется как в высших учебных заведениях, так и в средней и начальной школе.



Кейсы делятся на:

- ✓ иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых на конкретном практическом примере обучить учащихся алгоритму принятия правильного решения в определённой ситуации;
- ✓ учебные ситуации с формированием проблемы – кейсы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и чётко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;
- ✓ учебные ситуации без формирования проблемы – кейсы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте, ситуация, где проблема чётко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути её решения с анализом наличных ресурсов;
- ✓ прикладные упражнения – кейсы, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация и ищется выход из неё; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.



Кейсы могут быть классифицированы исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- ✓ обучающие анализу и оценке;
- ✓ обучающие решению проблем и принятию решений;
- ✓ иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Сегодня технология-кейс активно используется и в начальной школе.



Метод CASE STUDY развивает следующие навыки:

Аналитические: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

Практические: проблема, представленная в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов.

Творческие: очень важны творческие навыки для нахождения альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

Коммуникативные: среди них можно выделить такие, как умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.



Социальные: в ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного.

Результаты работы с кейсом:

Метод кейс-стадии имеет очень широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, возможных при использовании метода, можно разделить на две группы – учебные результаты (в терминологии ФГОС – предметные и метапредметные) как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты (другими словами – личностные результаты) как результаты образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения.

Хороший кейс рассказывает. Как все хорошие рассказы, хороший кейс должен быть с хорошей фабулой. Это приводит нас к следующей находке.



Хороший кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес. Чтобы кейс был настоящим, живым примером и чтобы учащийся забыл, что он придуман, в нем должна быть драма, в нем должно быть напряжение, кейс должен чем-то разрешиться. Хорошо составленный кейс может вызвать чувство сопереживания с его главными действующими лицами. Важно, чтобы в кейсе была описана личная ситуация центральных персонажей; во многих случаях это важный элемент в процессе принятия решения. Кейсы должны вызывать сопереживание в разнообразных ситуациях реальной жизни.

Хороший кейс содержит проблемы, понятные учащемуся. Это вырабатывает склонность к участию, сочувствию, сопереживанию.

Хороший кейс требует высокой оценки уже принятых решений. Поскольку в реальной жизни принимают решения, руководствуясь прецедентами, прежними действиями и т.п., то целесообразно, чтобы кейс представлял рациональные моменты прежних решений, по которым можно строить новые решения.



Хороший кейс требует решения определенных проблем. Ответы на этот и на предыдущий пункт отражали предпочтение кейсов, требующих принятия решений, а не тех кейсов, где нужна оценка решений, уже принимавшихся другими. Хороший кейс прививает навыки принятия решения, необходимого в реальной жизни.

Можно определить принципиальные отличия кейс-метода от традиционных образовательных методик:

Данный метод ориентирован на принципиальное изменение характера образования, на замещение стиля «преподавание» стилем «обучение».

Эта особенность стимулирует поисковую активность участников.

Обращенность в будущее – ориентация не на изучение «чего-то», а на научение «чему-то».

Обучение на своих ошибках.

Задача преподавания отклоняется от классической схемы и переориентируется на получение не единственной, а многих истин при полной ориентации в их проблемном поле.



Результатом применения метода являются не только знания, но и компетенции, которые могут пригодиться независимо от избранной и полученной профессии.

При использовании кейс-метода преодолевается классический дефект традиционного обучения и воспитания, связанный с сухостью, отсутствием эмоциональности в изложении материала.

Акцент образования здесь перекоится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя.

Таким образом, можно констатировать следующее:

- ✓ Данный проект открывает двери для творчества преподавателя.
- ✓ Кейс-метод является сложным и эффективным инструментом технологии обучения. Однако его нельзя считать универсальным для решения любых задач обучения, и подлинный эффект можно получить только в процессе его сочетания с классическими методами обучения.



✓ Кейс-метод сложно «вмонтировать» в учебный процесс. Здесь необходимы не только общесоциальные перемены, но и значительные усилия преподавателей, каждодневная творческая работа по осмыслению и отбору ситуаций, анализу учебного материала, созданию кейса как произведения искусства обучения.

Безусловно, кейс-технологии отвечают государственному стандарту нового поколения, отличительной особенностью которого является компетентностно-деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося.

Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Именно кейс-технологии способствуют достижению этих целей.



Обобщая вышеизложенное, можно резюмировать, что традиционное образование готовит знающего человека, умеющего найти выход из ситуации на основе прошлого; интерактивное обучение готовит знающего и опытного человека, который знает, как справиться с настоящим; а кейс-метод готовит мудрого человека, умеющего предвидеть будущее и вести себя так, чтобы это будущее работало на него.

Выстраивать индивидуальную траекторию на основе кейс-метода необходимо с начальной школы, это обеспечивает преемственность и дает высокие результаты в дальнейшем.

Рассмотрим пример кейса для начальной школы. (Окружающий мир, 2 класс. Тема: «Грибы».)

Мухомор

В этом году Лена пошла в лес, чтобы набрать грибов и порадовать маму. Дождь только прошел, и все грибы как будто ждали встречи с людьми. Они блестели, показывая свои чистые шляпки. Скоро девочка нашла красивые грибы. У них были шляпки красного цвета, усыпанные белыми точками.



Потом мне встретились грибочки с коричневыми шляпками. Придя домой, Лена почистила, вымыла грибочки, как это делала мама, сварили суп. Лена так хотела порадовать маму. Вечером девочка угощала родителей грибным супом. Через некоторое время всем членам семьи стало плохо. У всех закружилась голова, заболел живот. Мама успела вызвать скорую помощь. Они все оказались в больнице. Врачам чудом удалось нас спасти. После выздоровления Лена начала изучать грибы. Прочитала много книг о них и узнала много интересного и полезного.

Русское, а также характерное для большинства славянских языков название «мухомор» возникло из-за массового использования мухомора красного в качестве средства против мух. Первоначально оно относилось только к мухомору красному, а позже было распространено на весь род.

Шляпка у гриба мясистая, иногда более тонкая, может быть с бугорком, легко отделяется от ножки. Кожица различных оттенков белого, красного и зелёного цветов, обычно покрыта различными лоскутами или хлопьями. Край шляпки гладкий или рубчатый. Ножка цилиндрическая, обычно прямая, часто



расширенная в основании. Мякоть белая, у некоторых видов окрашивается на срезе, с запахом или без.

Большинство мухоморов несъедобны или сильно ядовиты, есть опасные смертельно ядовитые виды, которые иногда путают со съедобными грибами (бледная поганка, мухомор вонючий). Общеизвестный мухомор красный, кроме средней токсичности, обладает также галлюциногенным действием.

Небольшое число видов мухомора съедобны. Например, обычный в лесах средней полосы мухомор серо-розовый.

Мухоморы приподнимают края своей шляпки, образуя чашечку – блюдечко. В это «блюдечко» набирается дождевая вода и через некоторое время становится ядовитой для насекомых, которые прилетают утолить жажду.

Мухомор обладает токсичными возбуждающими свойствами. Древние викинги – великие завоеватели – перед боем выпивали отвар красных мухоморов. Это приводило их в сильное нервное возбуждение. Сражаясь одновременно двумя мечами, они не чувствовали усталости и боли и бились особенно яростно.



Опытный грибник знает, что мухомор ядовитый гриб, поэтому он никогда его в корзинку не положит. Но мухомор служит для нас указателем. Рядом с ним чаще всего растут хорошие грибы: подосиновики и белые грибы. Я всегда рядом с ним нахожу белые грибы.

Мухомор обожают животные: слизни, белки, некоторые птицы, на пример сорока. Лоси, коровы, олени лечатся от глистов.

Грибница мухомора, посаженная в землю, оплетает корешки деревьев и снабжает их водой и другими веществами, необходимыми для жизни.

В пленке красного мухомора содержится вещество, которое тормозит развитие опухолей. Из мухомора получают лекарственные препараты, например, для людей страдающих головными болями, хронической ангиной.

Так как вы считаете, ребята, нужно ли уничтожать мухоморы? Вредны мухоморы или полезны?

Алгоритм работы с кейсом

Обучение при помощи кейс-технологии является сложным процессом, который не поддается полной алгоритмизации.



В связи с этим предложенная схема описывает только лишь те операции, которые «формально представимы». Творческие же действия алгоритмизировать достаточно сложно.

Ознакомление с текстом кейса (ознакомление с текстом кейса может происходить на предыдущем уроке или же дома).

Организация обсуждения кейса (организация обсуждения кейса предполагает формулирование вопросов, акцентирование внимания учащихся на обсуждение кейса, включение их в дискуссию).

Управление дискуссией (управление дискуссией предполагает активизацию тех учащихся, которые не участвуют в обсуждении и сдерживание тех, кто слишком активен; также необходимо поддержание эмоционального тонуса обсуждения и недопущение конфликтов).

Оценивание участников дискуссии (оценка содержания выступлений отдельных учащихся).

Подведение итогов дискуссии (анализ хода дискуссии и оценивание ее участников).



Структура обучения методом кейсов

Действия преподавателя (до занятия)	Действия школьника (до занятия)
<ol style="list-style-type: none">1. Подбирает кейс.2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки школьника.3. Разрабатывает сценарий занятия.	<ol style="list-style-type: none">1. Получает кейс и список рекомендаций.2. Индивидуально готовится к занятию.
<p>Во время занятия:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Организует предварительное обсуждение кейса.2. Делит класс на группы.3. Руководит обсуждением кейса в группах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	<p>Во время занятия:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы.2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие.3. Принимает решение или участвует в принятии решения.
<p>После занятия:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Оценивает работу школьников.2. Оценивает принятые решения или поставленные вопросы.	



Учителя начальных классов в своей работе могут использовать практические кейсы, отражающие типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни. «По сути дела этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности». Для учащихся начальной школы важно, чтобы кейс вызывал чувство сопереживания с его главными действующими лицами, чтобы была описана личная ситуация персонажей, во многих случаях это важный элемент в процессе принятия решения. И, конечно, кейс должен содержать проблему, понятную учащемуся младших классов и обязательную оценку принятого решения. Таким образом, у детей появляется опыт принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем, умение работать с текстом; происходит соотнесение теоретических и практических знаний.