

МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал *Перемена* – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям.

Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

Журнал *Перемена* основан в 2000 году как издание проекта “Развитие критического мышления через чтение и письмо” Института “Открытое общество”.

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

Кейт Тайлер Уолл
главный редактор, журналы

Синтия Соуэй
ответственный редактор, журналы

Беверли Майклс
старший редактор, журналы

Кристина Ламберт
старший помощник редактора, журналы

Ребекка А. Зелл
помощник редактора, журналы

Джанет Паррак
редактор по правам

Хайди Б. Барнет
директор Отдела маркетинга



Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

© Международная ассоциация чтения, 2004

Издательство **Garnelis**, Klaipėdos g. 6,
01117 Vilnius, Lithuania

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. **Катрин Баузерман**, США. **Дженнифер Берн**, США. **Дональд Беар**, США. **Пенни Бид**, США. **Кэрол Бирс**, США. **Сара Бич**, США. **Патришия Блум**, США. **Кларис Аннет Брукс**, США. **Татьяна Буйских**, Кыргызстан. **Борис Булюбаш**, Россия. **Игорь Вальдман**, Россия. **Инна Валькова**, Кыргызстан. **Нива Виизе**, США. **Екатерина Вишнякова**, Россия. **Петрос Георгиадес**, Кипр. **Анна Гладкова**, Россия. **Эльвира Гмызина**, Россия. **Бэти Голдстоун**, США. **Амбика Гопалакришнан**, США. **Карин Дал**, США. **Лидия Дачкова**, Болгария. **Ирина Добрынина**, Россия. **Клаудиа Дюбдаль**, США. **Игорь Загашев**, Россия. **Сергей Заир-Бек**, Россия. **Сьюзен Израэл**, США. **Фрэнсис Казимек**, США. **Кестутис Каминскас**, Литва. **Галина Кашкорова**, Россия. **Бахар Керимова**, Азербайджан. **Шэрон Клециен**, США. **Дэвид Кластер**, США. **Хана Коштылова**, Чешская республика. **Кэти Кристенсен**, США. **Тереза Кронан**, США. **Алан Крофорд**, США. **Мэрилин Кук**, США. **Челла Курингтон**, США. **Пегги Куэвас**, США. **Кэрол Лаурицен**, США. **Гретчен Ли**, США. **Сергей Липин**, Россия. **Лали Ломтатидзе**, Грузия. **Джил Льюис**, США. **Линда Льюди**, США. **Сергей Лысенко**, Молдова. **Дж. Синтия МакДермот**, США. **Питер МакДермот**, США. **Морин МакЛафлин**, США. **Патришия Малиновски**, США. **Галина Мандрикова**, Россия. **Энтони Манна**, США. **Валерия Марико**, Россия. **Мэри Мелвин**, США. **Сэмюэл Миллер**, США. **Шэрон Миллер**, США. **Нана Мониава**, Грузия. **Ховард Моулд**, Австралия. **Галина Муромцева**, Россия. **Сэмюэл Мэтьюс**, США. **Юлиан Након**, Болгария. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Петр Новотны**, Чешская республика. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Огд**, США. **Меели Пандис**, Эстония. **Паата Папава**, Грузия. **Алисон Прис**, Канада. **Элеонора Прояева**, Кыргызстан. **Нагендалинган Ратнавадивел**, Малайзия. **Дэвид Ред**, США. **Виктория Риджуэй**, США. **Андреа Розенблат**, США. **Сьюзан Руманн**, США. **Сузана Саффкова**, Чешская республика. **Ольга Севостьянова**, Россия. **Пэт Смит**, Австралия. **Роберт Смит**, США. **Мишель Труман**, США. **Анжела Уорд**, Канада. **Аннита Уорд**, США. **Джефф Уорд**, Австралия. **Марк Фелтон**, США. **Мария Ханзликера**, Чешская республика. **Ондрей Хаузенблас**, Чешская республика. **Даниэл Хиттлман**, США. **Джоди Холшу**, США. **Жен Хуан**, США. **Кортни Цмач**, США. **Мари Чик**, США. **Тимоти Шанахан**, США. **Сергей Шустов**, Россия.

О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Международная ассоциация чтения (IRA) – некоммерческая организация, занимающаяся вопросами обучения и развития интереса к чтению. Ассоциация издает профессиональную литературу, в том числе пять журналов: *The Reading Teacher* (*Учитель чтения* – для тех, кто работает с возрастной группой от 1 года до 12 лет), *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (*Грамотность подростков и взрослых*), *Reading Research Quarterly* (*Исследования в области чтения*), *Lectura y Vida* (*Чтение и жизнь* – на испанском языке) и *Thinking Classroom* (выходит также на русском языке под названием *Перемена*). Кроме того, ассоциация издает Интернет-журнал *Reading Online* (*Чтение в сети* <http://www.readingonline.org>) и выходящую 1 раз в два месяца газету *Reading Today* (*Чтение сегодня*).

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

РЕДАКТОРЫ

Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Инна Валькова, Кыргызстан
Анна Гладкова, Россия
Лидия Дачкова, Болгария
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Алан Крофорд, США
Ризалина Лабанда, Филиппины
Элдьборг Лиссанд, Норвегия
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия
Дэвид Ред, США
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Чу-Лан Чен, Тайвань

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

Вафа Ягублу, Азербайджан
Гаяне Макарян, Армения
Жужа Черны, Венгрия
Звиад Миминошвили, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Кальве, Латвия
Елена Ацковска-Лесковска, Македония
Николае Крецу, Молдова
Ойушцеэг Тувегомбо, Монголия
Сергей Заир-Бек, Россия, Москва
Валерия Марико, Россия, Нижний Новгород
Серафима Бахарева, Россия, Новосибирск
Ольга Севостьянова, Россия, Самара
Ирина Муштавинская, Россия, Санкт-Петербург
Симона Бернат, Румыния
Надежда Шустова, Узбекистан
Наталия Кравченко, Украина
Весна Пуховски, Хорватия

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский
Наталия Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Международная ассоциация чтения (IRA)
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

Отпечатано в **Spaudos kontūrai UAB**,
Viršuliškių skg. 80, 05131 Vilnius, Lithuania

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

Содержание

Письмо редактора	3
<i>Ольга Варшавер</i>	
Оценка рефлексии с помощью портфолио	5
<i>Лоне Йорсенсен и Сэлли Хансен</i>	
Интерактивный прием обучения: образ результата	12
<i>Борис Фарберман и Рузания Мусина</i>	
Роман в картинках: разнообразие культур и видов грамотности	17
<i>Гретчен Шварц</i>	
Пусть играют!	25
<i>Марина Карапетян</i>	
Живая оценка	30
<i>Мехрибан Ахмедова</i>	
Вводные вопросы для активизации критического мышления	38
<i>Карен К. Фостер</i>	
Уроки	44
Как мне видится “обратная связь”	
<i>Любовь Ложеницына</i>	
Стратегические решения	47
Дайте им возможность созидать	
<i>Уильям Дж. Броз</i>	
Указатель к тому 5, 2004	50



Письмо редактора

Процесс глобализации, о котором так замечательно написала Венди Сол в предыдущей редакционной статье, – объективная реальность. Мы можем относиться к нему как угодно, но понимаем – глядя на наших детей, – что его не остановить. Мой младший сын, которому только что исполнилось три года, “читает” книжки, которые прислали нам друзья из Италии. Это – глобализация. А еще он замечательно владеет компьютерной мышью и обожает обучающую игру *Искатель* (русифицированная версия продукта американской образовательной компании *Сколастик*). И это тоже – глобализация, в которой я, право, не вижу ничего плохого. Как говорится в одной африканской поговорке: “Ребенка растят всей деревней”. Кстати, в моем родном языке, русском, та же поговорка звучит чуть иначе: “... всем миром”. Слово *мир* для нас с незапамятных времен означало *сообщество*.

К счастью, наша всемирная деревня по-прежнему пестра и разнообразна. Различия в образовательных системах коренятся в психологии, культуре, истории народов. Собирать единую картинку из этих, на первый взгляд, разрозненных фрагментов – увлекательнейшее занятие. Что-то, как нам кажется, мы отчасти сознательно, отчасти интуитивно нащу-

пали и выстроили: журнал всемирными силами стремится наладить диалог между педагогами разных стран. Однако мы не всегда можем предсказать результат наших усилий. Как отзовется, чем заденет учителя с Балкан статья, написанная его коллегой с Кавказа? Порекомендует ли московский школьный библиотекарь своим коллегам методические материалы, присланные из других стран? Но – это происходит! Внезапно мы узнаем, что статью об аутентичной оценке азербайджанского методиста Бахар Керимовой (ТС/П, #5-2) хотят перевести и опубликовать в Хорватии, в профессиональном журнале *Metodicki ogleđi*. А наш автор, школьный библиотекарь Елена Макарова, регулярно “подсовывает” своим учителям *Стратегические шаги* – колонку Уильяма Брозо. Вроде бы и не имеет это все прямого касательства к нашей редакционной работе, а в душе такая радость! Не в этом ли и состоит миссия журнала – создавать единое педагогическое пространство?

Еще мы заметили, что из определенных регионов поступают статьи определенной тематики. Например западных, в частности, американских авторов, похоже, волнует педагогический аспект общефилософской проблемы справедливости и равенства (статьи К. Роббинса и С. Финн-Миллер в ТС/П 4-3).

А авторы из ныне рассыпавшейся империи, называемой в культурологии *Третьим Римом*, неустанно пытаются соединить, увязать между собой отдельные блоки информации. Помните статью Юрия Васильева из Кыргызстана “Лабиринт понятий и фактов” (ТС/П 4-2)? Сходную попытку предпринимают в сегодняшнем номере Борис Фарберман и Рузания Мусина (Узбекистан).

Проблема оценивания тоже возникает заново, получая новое развитие. Мехрибан Ахмедова из Азербайджана предлагает свои решения как методистам, работающим с учителями в системе повышения квалификации, так и учителям для работы в классе. Ведь всем им приходится действовать в рамках существующей балльной системы. Лоне Йоренсен и Салли Хансен из Новой Зеландии пишут о применении портфолио для оценки умения размышлять.

Новые виды грамотности, многие из которых также являются продуктами глобализации, – тема также очень популярная. Гретчен Шварц в статье “Роман в картинках” рассказывает о феномене, который уверенной поступью вошел в нашу жизнь, заняв место и в Интернете, и на книжных прилавках. Нам, педагогам, надо научиться работать с графическим повествованием оптимальным образом, поскольку это замечательный ин-

Письмо редактора

струмент для приучения к книге не слишком склонных к чтению детей и подростков, а также неязыковой способ постигнуть чужую культуру.

Методы обучения близки сердцу каждого преподавателя. Статьи Карен Фостер (США) о вводных вопросах и Марины Карапетян

(Армения) о применении игр на уроках наверняка обогатят ваш педагогический арсенал.

Я пишу эту статью и смотрю, как сын, кликнув мышкой, получает из разрозненных фрагментов целую картинку, горжусь и немного завидую. Вот бы и нам, редакторам журнала *Thinking*

Classroom / Перемена, удалось с той же легкостью создать для читателей единую картину мира педагогики...

Искренне ваша



Ольга Варшавер

Премии Международной ассоциации чтения

На заседании Совета директоров Ассоциации 29-30 апреля 2004 года были объявлены лауреаты ежегодных премий.

- Фиона Лидди, Национальный университет Ирландии, Мэйнут, получила стипендию для исследований в области чтения и грамотности, представив заявку “Автоматизм при чтении и распознавании слов среди ирландско-английских билингв”.
- Сьюзен Дэвис Ленски из штата Иллинойс, США, удостоена гранта им. Гертруды Уипл для профессионального совершенствования – для разработки пособия *Стратегии развития чтения для учителей* Центральной Америки.
- Мишель Коммейрас и Хелен Инйега из Афинского университета, штат Джорджия, США, получили грант им. Нилы Бэнтон Смит (внедрение результатов современных исследований в практику) за заявку “Интегративный обзор исследований обучения чтению в начальных школах Кении”.
- Нэнси Н. Чаррон из Массачусетского университета, Лоуэлл, США, получила грант им. Хелен М. Робинсон, представив заявку “Разговор через компьютер: воздействие Интернет-программы *Друг по переписке* на учащихся четвертого класса. Развитие письменной речи и становление отношения к письму”.

Исследовательские гранты им. Элвы Найт получили:

- Холли В. Блэкфорд, Университет Ратгерс, Кэмден, Нью-Джерси, США, за заявку “Поликультурный отклик на канонические произведения: реакция школьников на повести *Убить пересмешника* и *Приключения Гекльберри Финна*”.
- Дикси Д. Мэсси, Университет А&Т штата Северная Каролина, Гринсборо, США, за заявку “Сближение школьной и семейной грамотности: будущие учителя об обучении чтению и потребностях семьи”.
- Линсдей Э. Моффатт, представляющая Университет Британской Колумбии и Окружной школьный совет Торонто, Канада, за заявку “Чтение и самоидентификация в неоднородном сообществе”.



Информацию о подаче заявок на гранты и премии Международной ассоциации чтения можно узнать на сайте www.reading.org/awards/ или запросить по адресу research@reading.org.

Оценка рефлексии с помощью портфолио

Введение

Опыт подготовки учителей на базе высшего образования в Педагогическом колледже Университета Массей (MUCE) показывает, что наиболее объективную оценку студенческих успехов дает анализ портфолио, в которых представлены размышления студентов и результаты их работы. Среди наших студентов есть представители самых разных возрастных и культурных групп, получившие университетское образование по самым разным специальностям. За год пребывания в педагогическом колледже каждый из них должен разработать для себя систему взглядов на обучение и показать, что он готов выполнять многочисленные обязанности учителя по отношению к ученикам, родителям и коллегам (MUCE 2002, с.5). До поступления к нам все наши студенты прошли полный курс подготовки по выбранной специальности, поэтому акцент в обучении делается не на специальных предметах, а на тех умениях и навыках, которые преобразуют специальные знания в рабочий инструмент учителя-профессионала. Важное место в деятельности каждого педагога занимает рефлексия, умение обдумывать собственный опыт. Это умение не приходит само по себе, а является результатом целенаправленной системы обучения. Большая роль в этой системе отводится созданию атмосферы доверия, в которой студенты не боялись бы высказывать собственные мысли.

Правильно построенная работа с портфолио не только фиксирует достигнутые студентами результаты, но и поддерживает будущих учителей в их продвижении вперед. В этом смысле студенческие портфолио дали нам даже больше, чем предполагалось на начальном этапе, но и работа с ними потребовала больше усилий, чем мы ожидали (Doolittle, 1994; Forsler & Masters,

1996). Некоторые открытия, сделанные нами в ходе работы, оказались неожиданными для нас самих. Так, многие авторы уверены, что для более объективной оценки результатов портфолио должны составляться по единому образцу (Morgan, 1999); наш опыт, однако, убеждает в обратном: портфолио, составленные в произвольной форме, оказываются эффективнее для развития тех качеств будущих учителей, которые мы ставим во главу угла.

Учитель мыслящий

Цель эффективного педагогического образования – подготовить мыслящего учителя, причем мыслящего не только над тем, как действовать, но и над тем, как и почему мы действовали до сих пор в той или иной ситуации (Schon, 1983, цит. по Smith, 2002; Dewey, 1933). А значит, будущие педагоги должны научиться не только осуществлять процесс обучения, но анализировать его, чтобы на основе этого анализа совершенствовать свое педагогическое мастерство. В ходе этого анализа они должны учитывать собственные индивидуальные особенности, уровень профессионализма и перспективы дальнейшего роста (Costa & Kallick, 2000). Дональд Шон писал, что рефлексия есть процесс в первую очередь активный (Smith, 2002). Учитель, постоянно анализирующий свой опыт, не спешит следовать готовым рецептам учебника, но в каждой новой ситуации принимает взвешенное, продуманное решение, опираясь при этом на весь свой предыдущий опыт (там же). В профессии учителя не бывает раз и навсегда установленных стандартов. Обучение – двусторонний динамичный процесс, в котором и ученики и учителя строят свой завтрашний урок на знаниях, вынесенных из урока сегодняшнего.

С термином “рефлексия”, однако, связана проблема: видимо, это одно из тех неулови-

мых и плохо поддающихся количественному измерению понятий, которые неизменно обрастают множеством трактовок. Рефлексию легко узнать, но трудно описать, поэтому все ее определения грешат некоторой расплывчатостью.

Пересмотреть привычные взгляды на обучение – непростая задача для будущих учителей (Hill, 2000). Тут нужны навыки критического и аналитического мышления. В нашем колледже студентам читаются разные курсы, в зависимости от направлений специализации, но цикл педагогических дисциплин обязателен для всех. Обязательна и педагогическая практика, по завершении которой студенты обдумывают результаты применения теоретических знаний в реальном учебном процессе, размышляют над тем, в какой мере им удалось воплотить свои намерения в жизнь и как полученный ими опыт способствовал их личному и профессиональному росту.

Перед методистами нашего колледжа встал вопрос: как оценить прогресс студентов? Ведь формирование необходимого настоящему профессионалу навыка рефлексии – долгий и постепенный процесс, связанный с развитием личности; оценки, выставленной по конечному результату, тут явно не достаточно. Кроме того, согласно данным многих исследований, введение промежуточной оценки повышает мотивацию и, в конечном итоге, результативность работы (Stiggins, 1999, 2002).

Идея использования портфолио для развития навыка рефлексии у студентов принадлежит Кеннету Вулфу (1991) и Рут Саттон (1995). Обобщив ряд исследований, посвященных учительским портфолио, К. Вулф впервые поднял множество наболевших вопросов педагогического образования. К этим вопросам мы постоянно возвращаемся и сегодня.

Начало

Как спланировать работу таким образом, чтобы студенческие портфолио в сочетании с отчетами по педпрактике объективно отражали не только конкретные успехи студентов, но и развитие навыка рефлексии? Этот вопрос оставался в центре нашего обсуждения в течение всего периода разработки нового курса (до 1996). В конце концов, мы пришли к форме “путевых заметок”, в которых содержались бы наблюдения и комментарии, отражающие личный и профессиональный рост каждого “путешественника”.

В первый год студенты получили от нас подробнейшие инструкции по составлению этих “заметок”, все задания были расписаны по пунктам и подпунктам, каждому из которых соответствовал конкретный навык. Превалировала общая ориентация на развитие навыка рефлексии, без четкого определения самого этого понятия. Мы полагали, что элементы анализа и синтеза, присутствующие в работе студентов в течение всего года, постепенно перерастут в новое качество и обеспечат формирование навыка рефлексии. Впоследствии, однако, мы пришли к выводу, что анализ и синтез суть лишь необходимые условия рефлексии, однако сами они не гарантируют “перехода на новую ступень, к сложным методам критического оценивания собственного педагогического опыта” (Lyons, 1998, с.116).

Метод портфолио

Студентам было предложено составить два вида портфолио: **портфолио роста** (в котором будет отражено личное и профессиональное развитие) и **портфолио результатов** (наиболее значимые результаты, полученные в течение года).

Изначально портфолио рассматривались как многоцелевые документы. Они должны были, с одной стороны, помочь методистам оценить работу студентов и стимулировать личный и профессиональный рост самих студентов; с другой – являясь свидетельством достигнутого студентами профессионального уровня – после окончания колледжа они могли предъявляться при устройстве на работу. Такая многоцелевая направленность безусловно являлась осложняющим моментом (Borko, Michalec, Timmons & Siddle, 1997). Тем не менее, мы стремились к тому, чтобы портфолио наших студентов демонстрировали их прогресс и достижения, а также вмещали в себя основные задания, проекты, отчеты и письменные работы, выполненные в течение года (Paris & Ayers, 1994; Ladbroke & Middleton, 1997; Hurst, Wilson and Cramer, 1998; Seung-Yoeyun, 2001).

Если наша первая инструкция по **форме** составления портфолио была краткой и допускала множество интерпретаций, то требования к **содержанию** документа оговаривались очень четко. Мы стремились так структурировать портфолио, чтобы методисту легко было оценить проделанную студентом работу, и чтобы в ходе беседы со студентом ни один из важных моментов не был упущен. Основными

ориентирами при оценке результатов служили десять пунктов, включенных в план отчета по педпрактике:

1. изложение собственных взглядов на обучение
2. демонстрация профессиональных навыков
3. разработка и написание планов уроков
4. установление профессиональных контактов с учениками и педагогическим коллективом школы
5. поддержание дисциплины на занятиях
6. знание предмета обучения
7. знание программы обучения
8. умение оценивать работу учеников по различным критериям
9. выбор, разработка и использование многообразных учебных пособий и ресурсов
10. оценка собственного профессионального уровня.

(MUCE, 1996)

За каждым из перечисленных пунктов стоят конкретные навыки, формируемые в процессе обучения. Во время отчета по каждому из четырех этапов педагогической практики студенты должны были подробно осветить любые два из первых девяти пунктов, после этого представленные по данным пунктам материалы оценивались в соответствии с заранее оговоренными критериями. Оценка по десятому пункту производилась после изучения всего портфолио. Во время предварительных бесед со студентами методисты колледжа обращали внимание на то, что процесс составления портфолио должен способствовать развитию навыка рефлексии, однако формально этот момент не был отражен в наших рабочих планах.

В 1997 году мы полностью пересмотрели подход к оценке студенческих портфолио. Оценивались: **структура и организация** (упорядоченность и последовательность представления материала); **комментарий** (пояснения к представленным материалам); **содержание** (диапазон и качество материала); **самооценка** (уровень самооценки, способность к критическому анализу). В первой редакции наши критерии оценки, разработанные по этим четырем параметрам, оказались довольно громоздкими и излишне детализированными. Однако поработав с ними в течение года, мы постарались максимально сократить и уточнить свои требования.

Новые требования

Таким образом, студенты получили гораздо менее директивные инструкции по составлению портфолио, в которых требования к содержанию и оформлению сводились к необходимому минимуму. Каждый мог представить собственные “путевые заметки” по-своему. При этом важно было предъявить не только конечный результат (уровень профессионализма), но и отразить процесс формирования профессиональных навыков.

Что касается оценки представленных портфолио, то она в конечном итоге свелась к одному из трех возможных уровней, которые приведены ниже. Они сформулированы весьма кратко и на первый взгляд могут показаться несколько поверхностными и субъективными.

1. Материал собран и классифицирован.
2. Материал собран и структурирован в соответствии с конкретными навыками, сформированными в процессе обучения.
3. Материал собран и структурирован в соответствии с конкретными навыками, сформированными в процессе обучения. Материал подвергнут критическому анализу с точки зрения настоящего и будущего профессионального развития.

Хотя ни в одном из этих уровней не упоминается понятие *рефлексия* (которое, как отмечают многие исследователи, не исчерпывается элементами критического и аналитического мышления – Lyons, 1998), мы все же можем говорить о том, что на третьем уровне навык рефлексии проявляется в попытке связать конкретный опыт со всей профессиональной деятельностью. Понимая, что если методистам предлагаемые критерии помогают оценивать проделанную работу, то студенты чаще всего воспринимают их как рекомендации по составлению отчета, мы не считали необходимым вводить в них понятие рефлексии. Однако по завершении работы с портфолио в 2002 году мы все же решили ввести понятие рефлексии в третий уровень оценки. В результате в 2003 году формулировка третьего уровня выглядела так:

Материал собран и структурирован в соответствии с конкретными навыками, сформированными в процессе обучения. Материал подвергнут критическому анализу **и рефлексии** с точки зрения настоящего и будущего профессионального развития.

В ходе работы мы убедились, что представленные студентами материалы практически всегда соответствуют одному из трех означенных уровней. В тех редких случаях, когда сданные материалы соответствовали только первому уровню оценки, мы просили студентов доработать портфолио, включив в них дополнительные материалы, связанные с формированием того или иного навыка. Такое задание имело, помимо прочего, учебную ценность: ведь если студенту трудно провести параллель между теорией и практикой, то, как правило, и последовательное описание конкретного педагогического опыта дается ему с трудом. Возвращаясь к своему портфолио после завершения работы, студент получал возможность определить характер трудности и, вместе с методистом, разработать оптимальный подход к ее преодолению.

По мере продвижения от детализированных инструкций к более общим рекомендациям мы отметили, что уровень рефлексии в студенческих портфолио заметно повысился. Теперь студенты гораздо свободнее излагали свои соображения по поводу конкретных ситуаций, проводили параллели между отдельными учебными эпизодами, вносили вполне разумные предложения, касающиеся учебного процесса.

Внедренные нами изменения дали еще один дополнительный плюс: студенты начали ценить собственные портфолио. Они обменивались ими, сравнивали результаты. Свобода самовыражения позволила каждому выбрать наиболее приемлемый для себя вид изложения, при этом каждый продвигался к намеченной цели и нарабатывал необходимые педагогу навыки. Более того, некоторые студенты, начинавшие без интереса (“Я не собираюсь рефлексировать”, – заявил нам один молодой человек), постепенно втянулись в процесс и начали увлеченно описывать новый для себя профессиональный опыт.

Совершенствование навыка и принятие практики рефлексии было особенно заметно у “сильной половины” нашего контингента, поначалу отнесшейся к заданию с изрядной долей скептицизма. По свидетельству методистов, бывающих в тех школах, где работают наши выпускники, многие из них и теперь, по прошествии двух-трех лет, хранят свои портфолио и продолжают вписывать в них наблюдения и комментарии.

Трудности работы с портфолио

До поступления в педагогический колледж наши студенты специализировались по самым разным направлениям и, соответственно, получили неодинаковый опыт в отношении работы с портфолио. В результате некоторые легко принимают портфолио как удобную и естественную форму презентации наработанного материала. Для других вербальное или визуальное самовыражение само по себе представляет серьезную проблему. Портфолио студентов с художественной специализацией поражают обилием иллюстраций, комментарии филологов пестрят метафорами, зато для математиков, естественников и “технарей” процесс составления портфолио – тяжелое испытание.

А так как к этой последней группе относятся, в основном, юноши и мужчины, то и трудности, испытываемые ими при составлении портфолио, воспринимаются часто как “специфически мужские”. Некоторым студентам-мужчинам процесс рефлексии не дается потому, что он требует “пугающей”, по их словам, степени открытости, к которой они внутренне не готовы. Понимая, что эта проблема мешает формированию навыка, мы решали ее на уровне индивидуальной работы: во время индивидуальных консультаций руководители практики старались установить с каждым студентом отношения доверия и сотрудничества. Иногда в ходе беседы студенты делились с методистами весьма интересными наблюдениями и размышлениями, которые им либо трудно было изложить в письменном виде, либо они считали их “слишком незначительными для рефлексии”. Проблема решалась достаточно легко, когда методист предлагал студенту представить результаты своей работы в той форме, которую он считает наиболее удобной и привычной – например, на видеокассете или компакт-диске. Некоторые студенты никак не могли привыкнуть к мысли, что субъективное мнение, подкрепленное практически наблюдениями, с точки зрения педагогики заслуживает не меньшего внимания, чем объективные данные, которым они привыкли доверять в контексте точных наук. Следует отметить, что такая индивидуальная работа чрезвычайно важна для каждого будущего учителя, так как служит моделью поиска и нахождения взаимопонимания с учениками и их родителями.

При работе с портфолио проблемы возникают не только у тех, кому трудно начать, но и у некоторых вполне уверенных в себе студентов, которым кажется, что у них все хорошо. Часто при работе с материалами становилось ясно, что портфолио, переполненные зрительными и словесными образами, отнюдь не всегда демонстрируют высокий уровень развития навыка рефлексии. Проблему тем труднее распознать, чем спокойнее и увереннее чувствует себя сам студент: ведь в этом случае он не обращается за консультацией к методисту, и все недоделки “вылезают” в самый последний момент – уже на этапе презентации. Эту нечасто встречающуюся, но очень огорчительную для студента ситуацию мы стараемся предотвратить, направляя авторов портфолио в нужное русло в ходе предварительных консультаций.

Опора на образцы

Высокое качество портфолио, создаваемых студентами в рамках нашего курса, имеет и еще одно объяснение: использование образца. Впервые мы познакомили студентов с образцом, просто чтобы показать им, что такое портфолио. Мы не собирались демонстрировать студентам “лучшие работы”, хотя портфолио, использованный нами в качестве образца, действительно был лучшей работой предыдущего, 1998-го года. Поливстав образец, студенты сначала забеспокоились – получится ли у них так? – но потом вдохновились наглядным примером и взялись за работу. В итоге большинство работ 1999 года оказалось лучше “самой лучшей” работы 1998-го. Этот эпизод помог нам убедиться в том, что пример для подражания – иногда очень действенное средство. В дальнейшем мы (с разрешения авторов работ) ежегодно ксерокопировали несколько лучших портфолио по каждому из направлений подготовки и знакомили с ними студентов следующего года. Благодаря этому качество работ с каждым годом улучшается.

О разнообразии форм

Портфолио такие же разные, как и сами студенты. Например, очень наглядная и красочная работа была создана нашим студентом “в соавторстве” с одиннадцатилетней дочерью: она отвечала за оформление, он за содержание. А вот совсем другой почерк: безукоризненная логика, таблицы, схемы, диаграммы, строгий лаконичный комментарий. Есть портфолио, к которым

прилагаются шкатулочки с маленькими пронумерованными конвертиками, есть целые фоторепортажи, перемежающиеся с афоризмами и собственными мыслями...

Вот несколько выдержек из студенческих портфолио:

“Я и не знала, что работа учителя вмещает в себя столько всего. Получается, что я и мама, и папа, и социальный работник, и подруга, и наперсница, и судья, и полицейский, и надсмотрщик, и тренер, и образец для подражания. И то, что я их еще чему-то учу, всего лишь малая часть моих обязанностей”.

(студентка-филолог)

“Я научилась не переживать так из-за мелочей и не трястись перед учениками во время урока. Правда, перфекционисткой я как была, так, видимо, и останусь – это у меня в крови. Но главное, что я сама это сознаю и не собираюсь относиться к себе слишком серьезно, так что проблем быть не должно”.

(будущая учительница физики)

“То, что дети постоянно проверяют, что можно, а что нельзя, – нормально. Так они учатся. И главное, почти все хотят учиться. Мне еще ни разу не приходилось на них кричать, грозить или стучать указкой, чтобы привлечь их внимание, – в каком бы классе я ни работал. Может, я делаю что-то не так? Или так?”

(студент-филолог)

От детальной инструкции к общим рекомендациям

То, что мы перешли от детально разработанной инструкции к более общим рекомендациям и критериям, и особенно то, что этот переход ускорил формирование навыка рефлексии у студентов, противоречит публиковавшимся ранее результатам некоторых других исследований. В одном из них, например, описано развитие портфолио от общей схемы к перечню требований и от него к своду правил (Morgan, 1999). При этом студенты получили от исследователя подробные инструкции о том, как следует обрабатывать материалы для портфолио и как размышлять над этими материалами. Выводы исследователя сводились к тому, что количественные инструменты оценки не годятся для оценки качества портфолио, однако это качество может быть оценено с помощью продуманного и детализированного свода правил; таким образом, разработка как можно более подробных критериев оценки способствует повышению качества портфолио.

Опыт работы педагогического колледжа Университета Массей свидетельствует об обратном. В верности наших выводов убеждают нас и высказывания студентов:

“Портфолио помогает мне привести в порядок все те знания, которыми я уже обладаю и которые приобрету в ходе своей профессиональной деятельности”.

“Это гениальный способ, с его помощью я сам могу отслеживать свой профессиональный рост. Думаю, что только так и можно по-настоящему оценить достигнутые результаты”.

(из портфолио бывшего студента колледжа)

Таким образом, наш опыт опровергает традиционный взгляд на портфолио как на структурированный отчет о наиболее удачных достижениях студента в разных областях за определенный период времени, выстроенный в соответствии с основными направлениями обучения (Wolf, 1991). Такой подход заставляет студента “подгонять” свою работу под критерии оценки портфолио.

Завышенные оценочные критерии могут оказывать чрезмерное давление на процесс создания портфолио, искажая общую картину и уводя всех участников процесса в сторону от намеченных целей.

(Wolf, 1991, с.5).

Не следует также забывать о том, что привязанность оценки к конечному этапу работы часто нежелательна, так как в этом случае оценка не обеспечивает необходимого стимула для дальнейшей работы (Stiggins, 2002). Чрезмерная детализация критериев также может оказаться для студентов ограничивающим фактором:

Когда приходится держать в голове слишком много критериев, процесс распадается на множество отдельных элементов, и работа выполняется по шаблону.

(Wolf, 1991, с.10).

Когда предоставлена известная свобода выбора, студенты работают с гораздо большим интересом, чем когда каждый их шаг и каждое действие строго регламентированы. Мы считаем, что цель портфолио – не столько оценить работу, выполненную студентом на завершающем этапе курса, сколько представить материалы, позволяющие наблюдать за его личным и профессиональным ростом.

Шаг назад

Наши взгляды на предназначение портфолио подверглись испытанию, когда в результате общего пересмотра программ в 2001 году нам пришлось вернуться от портфолио, составленных по материалам педагогической практики, к предыдущей “детализированной” модели, построенной преимущественно на основе теоретического курса (но с акцентом на связи теории и практики). В своих портфолио студенты должны были продемонстрировать знание основных педагогических и практических теорий обучения, изложенных на лекциях и в литературе, и проиллюстрировать каждый теоретический пункт примерами из практики.

Возвращение к этой модели портфолио сразу же сместило акцент с развития навыка рефлексии на демонстрацию способности соотносить теорию с практикой. Изменились и сами образовательные цели: фактически речь шла уже не о рефлексии, а о навыках синтеза и анализа. (Чтобы хоть как-то уравновесить ситуацию, создавшуюся в 2002 учебном году, мы включили “дневник размышлений” в отчет о педагогической практике.)

Эти изменения в программе привели к тому, что студенческие портфолио 2002 года кардинально отличались от работ, к которым мы привыкли за три года. Стараясь охватить все пункты выданной им инструкции, многие студенты 2002 года написали действительно неплохие работы о связи теории с практикой. В целом их портфолио оказались более объемными и “академическими”, чем в предыдущие годы, отличались большей логичностью и доказательностью и содержали в себе элементы анализа – но судить по ним об уровне рефлексии не представлялось возможным. Умение сопоставить теорию (или описанные в теории примеры) с собственной практикой и рефлексия – не одно и то же, хотя одно нередко выдается за другое (Smith, 2002). Это вынужденное возвращение от более “человеческого” подхода к “шаблонному” заставило нас задать себе вопрос: так кого же мы готовим, технократов или учителей?

Все портфолио 2002 года были похожи друг на друга, творчества же в них стало гораздо меньше. Студенты очень старались справиться с заданием, и это им удалось, но собственные размышления им для этого не понадобились. Анализируя и

оценивая проделанную работу, мы пришли к выводу, что, отражая статические связи между теорией и практикой, портфолио-2002, тем не менее, не показывают динамики личного и профессионального роста своих авторов.

Портфолио нового образца

В начале 2003 года мы решили вернуться к модели предыдущих лет: портфолио-размышление составляется по материалам педагогической практики, студентам выдаются инструкции лишь самого общего характера и предоставляется значительная степень свободы в плане оформления и содержания. Единственное нововведение 2003 года состояло в том, что образовательные цели (формируемые навыки), которые необходимо отразить по завершении каждого этапа педагогической практики, теперь оговаривались заранее, а не оставлялись на усмотрение студентов. Таким образом, если раньше тот или иной навык мог выпасть из поля зрения студента и методиста, то теперь все образовательные цели в той или иной мере были охвачены.

Наш опыт также показал: чтобы стимулировать интерес к процессу составления портфолио, очень важно правильно настроить студентов. Без доверия и взаимопонимания между студентом и методистом вряд ли можно рассчитывать на высокое качество работы.

Мы понимаем, что портфолио будущего учителя не может ограничиваться лишь вопросами саморазвития, в нем должна быть отражена связь со всеми многочисленными аспектами педагогического образования. Однако мы убеждены, что вера в себя как педагога – самое главное, что потребует учителя в профессиональной деятельности. Знание теории педагогики тоже важно, но оно мало что даст без знания себя и без уверенности в собственных силах.

Хороший учитель всегда учится и всегда размышляет над тем, чему научился. Для многих студентов нашего колледжа дорога к учительской профессии началась именно с составления портфолио.

Литература

- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 345-357.
- Costa, A.L., & Kallick, B. (2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60-62.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath.
- Doolittle, P. (1994). Teacher portfolio assessment. Practical assessment, research and evaluation. *ERIC Clearinghouse*. Electronic journal accessed 1 Feb 2002.
- Forsler, M., & Masters, G. (1996). Portfolios. Assessment resource kit. *Ark Portfolios*. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Hill, L. (2000). What does it take to change minds? Intellectual development of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 50-62.
- Hurst, B., Wilson, C., & Cramer, G. (1998). Professional teaching portfolios: Tools for reflection, growth and advancements. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 578.
- Ladbrook, J., & Middleton, S. (1997). *Portfolios: Promoting the role of reflection in the pre-service education of graduate teachers*. NZARZ Conference, Auckland, New Zealand.
- Lyons, N. (1998, Winter). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, 115-127.
- Morgan, B.M. (1999). Portfolios in a preservice teacher field-based program: Evolution of a rubric for performance assessment. *Education*, 119(3), 416.
- Massey University College of Education. (1996). *Preservice secondary teacher education program. 136.441 Teaching Experience Course Outline*. Palmerston North, New Zealand: Author.
- Massey University College of Education. (2002). *Graduate diploma of teaching (secondary): Student and staff administration guide*. Palmerston North, New Zealand: Author.
- Paris, S.G., & Ayers, L.R. (1994). Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment. *American Psychology Association*. Washington, DC.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner. In Donald Schon, *Learning, reflection and change* by M. Smith. Infed.org. Retrieved: June 27, 2003. www.infed.org/thinkers/et-shon.htm
- Seung-Yoeun, Y. (2001). Using portfolios to reflect on practice. *Educational Leadership*, 78-81.
- Smith, M. (2002). *Donald Schon: Learning, reflection and change*. Infed.org. Retrieved: June 27, 2003. www.infed.org/thinkers/et-shon.htm
- Stiggins, R. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 191-198.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Sutton, R. (1995). *Student-centred portfolios*. Assessment for Learning Conference. Palmerston North, New Zealand: Massey University
- Wolf, K. (Ed.). (1991). *Teaching portfolios: Synthesis of research and annotated bibliography*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Лоне Йоргенсен и Сэлли Хансен,
Педагогический колледж
Университет Массей,
г. Палмерстон-Норт, Новая Зеландия
Эл. адрес L.M.Jorgensen@massey.ac.nz

Интерактивный прием обучения: образ результата

Образ – это “результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека. Образ на чувственной ступени познания – ощущение, восприятия, представления; на уровне мышления – понятия, суждения, умозаключения. Материальной формой воплощения образа выступают практические действия, язык, различные знаковые модели”.

(Большой энциклопедический словарь, 1991, с. 54).

В настоящей статье мы предлагаем интерактивный прием, позволяющий на фазе размышления (трехфазовая модель вызов – осмысление содержания – размышление предложена Steele, Meredith и Temple, 1997-1999) осуществить системное обобщение темы учебного занятия, причем не только вербально (словесно), но и образно, то есть, используя как логическое (левополушарное), так и образное (правополушарное) мышление. Ученые полагают, что в процессе умственной деятельности функции левого и правого полушарий мозга человека различны. Левополушарное мышление – логическое, последовательное, аналитическое, конвергентное. Оно направлено на конечный результат, на приближение к нему шаг за шагом, на использование вербального, конкретного языка. Правополушарное мышление – образное, абстрактное, дивергентное, эмоциональное, спонтанное, интуитивное, аналоговое; оно сосредоточено скорее на процессе, чем на результате мышления.

Многие авторы отмечают, что в настоящее время в учебном процессе, как правило (во всяком случае в нашей части планеты), преобладает левополушарное обучение, между тем гармоничное развитие учащихся возможно только при взаимодополняющей

активности обоих полушарий. Образное мышление обеспечивает непредвзятость и многосторонность учения и обучения, а логическое ограждает его от потенциальной хаотичности и способствует критическому анализу. Поэтому мы считаем, что на заключительной, рефлексивной стадии учебного занятия целесообразно применять интерактивные методы и приемы, которые побуждают и к логическому, и к образному мышлению.

К настоящему времени разработано множество интерактивных методов и приемов обучения. Они позволяют активизировать и использовать громадный образовательный потенциал обучающихся. Это, прежде всего, различные формы групповой деятельности и другие методы, позволяющие привести в учебный процесс элементы дискуссии и здоровой состязательности. В классе возникает синергия, присущая позитивно функционирующим системам, поскольку интеллектуальная сила группы обучающихся больше суммы сил ее членов (т.е. групповой результат всегда выше, чем сумма индивидуальных результатов).

Существует множество методов и приемов, рекомендуемых именно для стадии размышления: совместный поиск, различные стихотворные формы для суммирования смысла, свободное письмо, десятиминутное эссе, аргументированное эссе, различные виды интервью, стратегии кодирования текста (ИНСЕРТ), кластер, категориальный обзор, концептуальная карта и др. Некоторые из этих методов носят словесный (вербальный) характер, другие являются графическими организаторами идей. Есть, однако, и такие, которые сочетают в себе оба подхода, но необходимо тщательно проанализировать эти методы с

точки зрения их действительной эффективности.

Например, стихотворение *синквейн*, на первый взгляд, имеет вербальную форму и, одновременно, несет в себе определенный графический образ, недаром учителя и ученики начальной школы называют его “алмаз”. Однако, так ли это на самом деле? Как работает синквейн на стадии рефлексии?

Учащимся предлагается написать нерифмованное стихотворение из пяти строк, в которых информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) обобщена, свёрнута и охарактеризована вариативно, с различных позиций. Напомним правила составления синквейна (см. также Викентьева И., 2002):

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка – описание темы двумя прилагательными или причастиями.
3. Третья строка – описание действий в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвёртая строка – фраза из четырёх слов, характеризующая отношение автора к теме (чувства, возникающие по ее поводу).
5. Пятая строка – синоним или, точнее, одно слово, выражающее самую суть темы.

Рассмотрим синквейн, составленный для понятия *размышление*. Слева приведена модель синквейна, где каждая черта обозначает одно слово (Рис. 1).

Обратите внимание, что яркий, запоминающийся графический образ синквейна является лишь методическим пособием к порядку его составления, но он никак не связан с образом рассматриваемого понятия.

Анализируя приведенный здесь синквейн, можно сделать вывод о том, что он **обобщает смысл и содержание одного**






понятия, и в этом его предназначение.

Можно, разумеется, представить себе тему урока, которая целиком посвящена изучению какого-то одного понятия. Однако это будет частный случай. Как правило, содержание одного занятия выражается несколькими ключевыми словами. Составлять по каждому из них синквейн нерационально, так как потребуется слишком много времени, и при этом синквейны будут представлены автономно, без выявления связей между ключевыми словами, то есть, бессистемно. Между тем, каждое занятие обычно задумывается как система. Перечисление ключевых слов или составленных по ним синквейнов дает ограниченное представление о системе в целом, так как известно, что система состоит не только из элементов, но и взаимосвязей между ними.

Анализ других интерактивных приемов, нацеленных на развитие критического мышления, показал, что среди них есть несколько, которые могут быть близки к системному представлению темы учебного занятия в целом (например, некоторые графические организаторы). Однако эти приемы, как и синквейн, чаще всего используются для раскрытия связей отдельных фрагментов темы, и в этом случае не представляют **цельного образа всей темы**. В то же время известно, что одним из главных свойств системы является ее целостность. Именно в связи с этим возникла потребность разработать такой интерактивный прием для стадии размышления, который позволял бы системно обобщить всю тему учебного занятия, воздействуя при этом и на вербально-логическое, и на образно-чувственное восприятие учащихся.

Мышление в образах – это существенный компонент всех без исключения видов человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были. В реальном процессе мышления одновремен-

Рис. 1

1		РАЗМЫШЛЕНИЕ
2		глубокое, обобщающее
3		заставляет вникнуть, переосмыслить
4		обеспечивает отслеживание собственного понимания
5		метамышление

но присутствуют как “образная”, так и “понятийная” логика, причем это не две самостоятельные логики, а две стороны одной “мыслительной медали”. Будучи более тесно связанным с отражением реальной действительности, образ дает знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину отдельного участка действительности.

Проанализировав возможные варианты искомого приема, мы разработали подход, позволяющий – на стадии размышления – представить ключевые слова темы учебного занятия и взаимосвязи между ними образно-графически. Мостом, связующим слова и образ, служит схема.

Предположим, что тема настоящей статьи и составляет тему занятия. Давайте выделим ключевые слова в той последовательности, в которой они представлены в тексте, начиная с цели:

- цель как ожидаемый результат,
- системное обобщение,
- логическое (левополушарное) мышление,
- образное (правополушарное) мышление,
- список ключевых слов,
- связи,
- схема.

Составим схему этого занятия, используя ключевые слова (Рис. 2).

Схема статьи “Интерактивный метод обучения Образ результата”. Это лишь один из многих возможных образно-графических вариантов представления данной статьи.

Как же использовать в учебном процессе прием *Образ результата*?

Методические рекомендации для учителей и преподавателей

Шаг 1. В заключительной части занятия разбейте группу на подгруппы по 4-5 человек в каждой.

Шаг 2. Предложите студентам в составе малых групп составить список ключевых слов (опорных понятий) по изучаемой теме.

Шаг 3. Организуйте обсуждение списков ключевых слов, составленных малыми группами, и выработку согласованного списка.

Шаг 4. Поручите малым группам разработать схему результата занятия, которая может иметь линейный характер или последовательно-параллельное соединение операций, событий, блоков. Целесообразно, чтобы схема, по возможности, была представлена символически или вербально-символически.

Примечание: при недостатке времени можно дать это задание на дом с обсуждением на последующем занятии.

Шаг 5. Организуйте обсуждение предложенных вариантов.



При использовании приема *Образ результата* психологическая деятельность обучаемых будет заключаться в переводе вербальной информации в образную при подключении правого полушария головного мозга и использовании больших потенциальных возможностей образного мышления. Составление схемы будет способствовать обобщению и глубокому усвоению учебного материала.

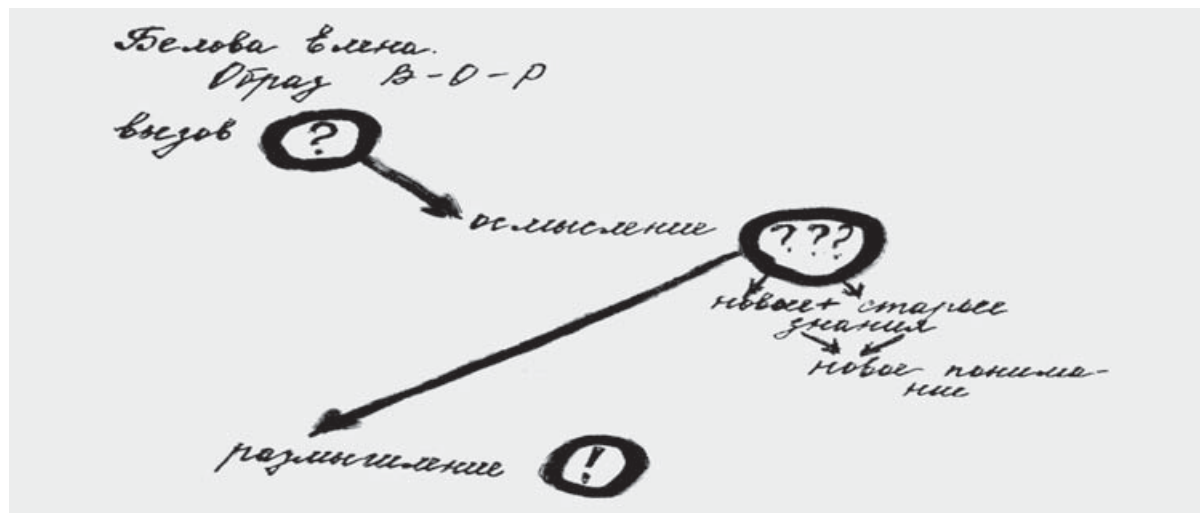
Разработанный прием *Образ результата* был опробован Р.Г. Мусиной при проведении учебного занятия по дисциплине *Педагогические технологии* с группой студентов третьего курса бакалавриата Ташкентского государственного педагогического университета. При изучении темы “Универсальная трехфазовая модель обучения как основа развития навыков критического мышления” в заключительной части занятия студенты выделили ее ключевые слова:

- вызов
- осмысление содержания,
- размышление.

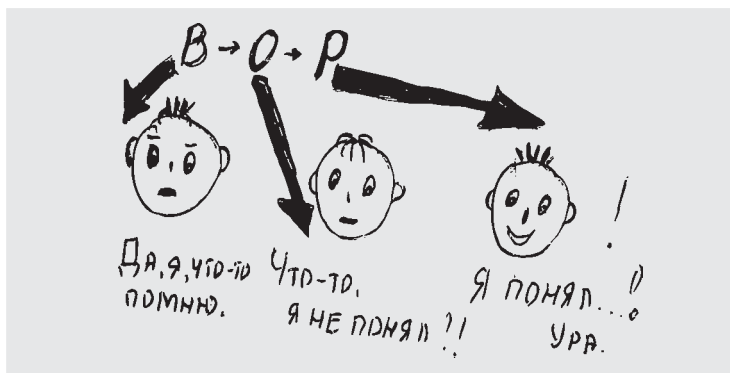
Студентам было предложено на основе этих ключевых понятий представить свои образы изучаемой темы. Работы 12 студентов группы, несмотря на кажущуюся простоту, имеют довольно глубокий философский смысл. Ниже представлены некоторые из этих работ. Как видите, студентам удалось перейти от схем к настоящим художественным образам.



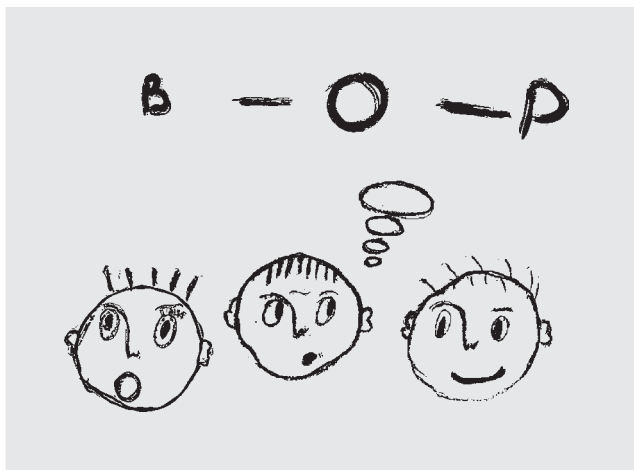
1. Найденное Татьяной Тё образное сравнение трехфазной модели с динамикой развития ростка растения представляется нам очень выразительным.



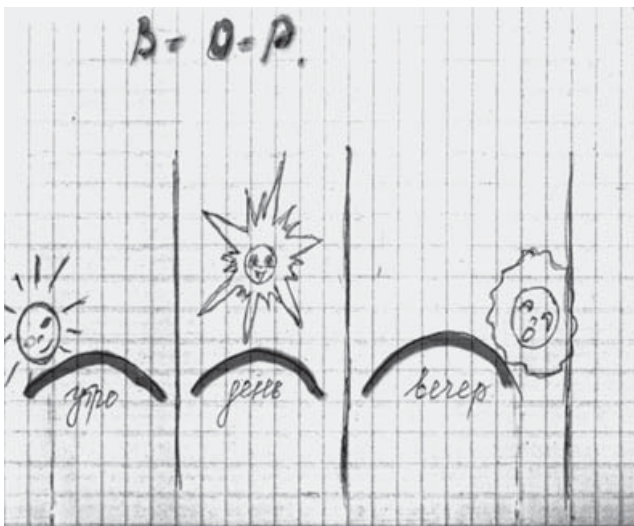
2. Елена Белова представила другой образ, также в динамике.



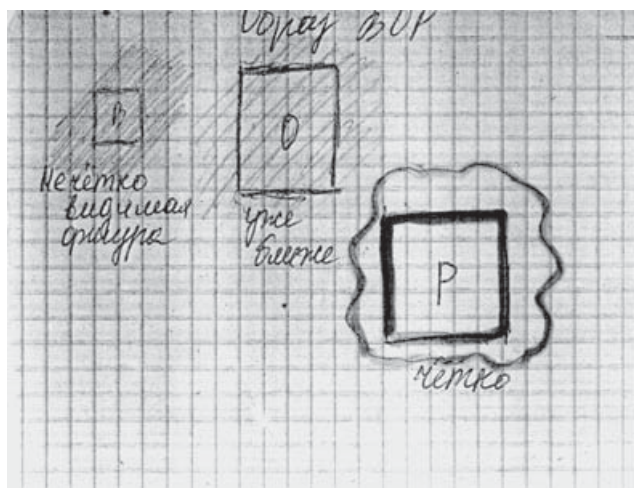
3. Вариант Алены Семенович не нуждается в комментарии.



4. Ульяна Когай сумела представить образ результата, не используя слов.



5. Ким Екатерина



6. Сулова Светлана

Остальные 6 работ, которые здесь не приводятся, также оригинальны и не повторяют друг друга. Студенческие рисунки свидетельствуют о глубоком усвоении темы занятия и, как уже упоминалось, осмыслении учебного материала на философском уровне. Это занятие произвело на студентов глубокое впечатление, тем более что прошло оно в духе партнерства, на положительном эмоциональном фоне. Следует также отметить субъективные впечатления преподавателя от проведенного занятия – глубокое удовлетворение, ощущение эффективной коммуникации, психологический комфорт.

Литература

- Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. Сов. энциклопедия, 1991, т. 2, 1991, с. 54.*
 Викентьева, И. Ода синквейну // *Перемена*, 2002, № 3(1), с. 37-38.
- Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.*
 Темпл, Ч. *Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования. Стратегии для использования в любых предметных областях.* Институт "Открытое Общество" - Нью-Йорк / Проект РКМЧП, 2001.
- Steele, J., Meredith, K., & Temple, C. (1997-1999). *Reading and Writing for Critical Thinking. Guidebooks 1-8.* New York: OSI-NY.

Борис Львович Фарберман – профессор, начальник отдела педагогических технологий и качества обучения Института проблем высшей и средней специальной школы Министерства высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан, г. Ташкент. Научный руководитель проекта РКМЧП для высшей школы, тренер программы РКМЧП.
 Эл.адрес: boris_farberman@rambler.ru

Рузания Гарифуллаевна Мусина – главный специалист отдела педагогических технологий и качества обучения Института проблем высшей и средней специальной школы Министерства высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан, г. Ташкент. Тренера программы РКМЧП.
 Эл.адрес: ruzaniya_g@rambler.ru

Роман в картинках:

разнообразие культур и видов грамотности

В современной “глобальной деревне”, где растет влияние телевидения, кинематографа и компьютера, школа должна готовить учащихся к жизни в мире, требующем многоаспектной, а не только традиционной грамотности. Семали (Semali, 2000) пишет: “Пришло время расширить каноны традиционного образования и учебные планы, включить в них новейшие теле-, кино- и компьютерные технологии. Использование “критической” педагогики для интеграции новых форм – визуальных и электронных текстов – предполагает новый тип учебного плана, требующий новых умений и навыков, нового понимания самого понятия учения и того, как и когда это учение происходит” (с. 7). Новые, основанные на критическом мышлении виды грамотности – это грамотность информационная, визуальная и медийная. Наша сегодняшняя жизнь в более едином, но и более беспокойном мире требует, помимо прочего, знания разнообразных народов и культур. Замечательным инструментом для развития различных видов грамотности и способности к восприятию различных культур является графическая книга, роман в картинках или, попросту, длинный комикс, который обретает все большую популярность в мире. В настоящей статье будет дано краткое описание подобных комиксов, представлены многочисленные обоснования для их включения в учебные планы и предложения по использованию подобных произведений для развития поликультурной грамотности.

Комиксы привлекают самых разных читателей; они относительно кратки, отличны по форме и размеру от обычных школьных текстов, часто многоцветны. Они включают все жанры: от научно-фантастических и криминальных сюжетов до автобиографий, социальной сатиры, исторических зарисовок и практических руководств. Графические романы читают во

всем мире. Японцы читают *манга*, как художественные, так и нехудожественные, причем у них эта форма литературы крайне популярна. Для образовательных целей графические романы издают на Филиппинах, в Индии, Сингапуре, Малайзии и Мексике (Lent, 2003); они часто используются в двуязычных учебных курсах. Европейцы – и дети, и взрослые – тоже увлекаются такими книгами. Да и американцы теперь усматривают в графическом романе нечто большее, чем обычный детский комикс. Явное тому свидетельство – Пулицеровская премия, которой удостоено произведение Арта Шпигельмана *Маус* (1986), посвященное Холокосту.

Хотя некоторые американцы по-прежнему считают комикс “популярным хламом”, растет число журналистов и ученых, вполне уважающих этот жанр. Например, Гроссман (Grossman, 2003) пишет: “Все же наиболее интересные, смелые и проникновенные произведения искусства из тех, что создаются сейчас, имеют одновременно вербальную и визуальную формы и называются графическими романами” (с. 56). Бернштейн (Bernstein, 1994) считает, что “этот формат позволяет художнику передать все оттенки мимики, сочетая их с драматической мощью диалога. Он замечательно соответствует визуальному восприятию современной аудитории, воспитанной на мелькающих на телеэкране картинках” (с. 56). Графические романы пользуются уважением таких мэтров, как Ла Брек (1993), который утверждает, что “авторы современных комиксов создают работы, которые являются хроникой их собственного опыта и исследуют вечные темы бытия” (с. 21). В Соединенных Штатах специалисты по электронному оснащению библиотек относятся к графическим книгам для молодежи крайне благосклонно. Муни (Mooney, 2002), например, предлагает включить романы в картинках в учебный план для “обучения диалогу и связанному

построению текста. Иллюстрации столь же важны, сколь и слова, на их основе учащиеся тоже учатся делать выводы. Во многих подобных книгах достаточно богатый словарь и структура предложений, учителя могут использовать их для изучения двойных значений слов, для знакомства с малоупотребительными словами и литературными аллюзиями” (с. 19). Она добавляет, что графические романы помогают в развитии критического мышления. Что касается способов воздействия на читателя графических романов, сочетающих в себе занимательную историю и ценную информацию, такое исследование еще впереди.

Некоторые комиксы предлагают молодежи доступный и привлекательный способ знакомства с другими странами и культурами. Тайнер (Tyner, 1998) замечает: “Тексты, возникшие в недрах попкультуры и средств массовой информации, могут явиться неким объединяющим моментом, отправной точкой в списке литературы, предлагаемой в области кросс-культурного чтения, особенно для тех учащихся и студентов, которые воспринимают традиционную академическую информацию с самых различных культурных позиций” (с. 166). Графические книги, оригинальные или переводные, предлагают подлинные артефакты – описание географических точек, употребительный сленг и общекультурные аллюзии; описание жилищ людей, видов бизнеса, моделей одежды; они освещают историю отдельных наций и географических областей, выражают тревоги, назревшие внутри разных групп общества. Вот, к примеру, произведение, отражающее культуру бизнеса современной деловой Японии, *Принести домой суши* (ред. Laura Silverman, 1995). Книга состоит из девяти коротких зарисовок. Тематика: различные торговые операции, роль женщин в деловом мире, отражение ситуации в бизнесе на семейной жизни. Эти вопросы трактуются изнутри японской культуры, а серии черно-белых иллюстраций, сделанных в самых разных стилях, помимо прочего, очень забавны.

В замечательной книге *Прорыв* (ред. R. Christin и A.C. Knigge, 1990) под одной обложкой собраны произведения 27 художников из разных стран Европы. В фокусе их размышлений – падение Берлинской стены. Француз Мебиус, живущий в США англичанин Нил Гейман, родившийся в Белграде и живущий ныне во Франции Энки Билал, поляк Марцей Паровский, немец Маттиас Шултайс, итальянец Мило Манара и венгерка Илона Кисс выражают самые разные мнения в самой разной форме и цветовой

гамме. Вот – Европа празднует падение стены, а вот – территорию бывшей Восточной Германии заполнили чипсы и кола. В падении Берлинской стены все было не так однозначно, как изображается в американских средствах массовой информации. Мир устроен куда сложнее, что и подтверждает многоголосье этой книги.

Многие графические романы, написанные на европейских или азиатских языках, теперь переведены на английский. Среди них *Персеполис* Марьяны Сатрапи – воспоминания иранской девочки, первоначально изданные на французском языке в Париже в двух выпусках (2000, 2001); *Мисс Потрясон и ее карьера* – о том, как женщина хотела достичь всего и что из этого вышло (в 2000 году автор этой книги, Иоанна Рубин Дрангер, была удостоена звания *Лучший иллюстратор графических романов Швеции*), и *Эпилептик 1* Дэвида Б., история больного эпилепсией мальчика и его семьи, изначально изданная в Париже в трех выпусках (1996-1998). Среди художников, работающих в жанре графического романа, международным признанием пользуются Херманн, Витторио Жиардино, и, разумеется, Хердж, автор переведенной на многие языки приключенческой серии *Тинтин*.

Благодаря графическим романам учащиеся получают доступ к самым разнообразным точкам зрения на одну и ту же проблему. Критическое мышление призвано подвергать сомнению общепринятые установки, “расшатывать статус-кво”, поэтому критически мыслящие учащиеся непременно должны учитывать и обсуждать различные точки зрения. Доступные на сегодняшний день комиксы предлагают учащимся мнения весьма далекие от тех, что имеются в традиционных учебниках. Витек (Witek, 1992) советует использовать комиксы при изучении гуманитарных наук. Он характеризует изменения на американском рынке комиксов следующим образом:

В течение десятилетий издание комиксов находилось во власти горстки книжных и газетных синдикатов, но сегодня множество художников и авторов производят комиксы самостоятельно, в самых разных форматах, и распространяют их совершенно независимо от магнатов печатной индустрии. С развитием “самиздата” – дешевых в производстве графических памфлетов, называемых “мини-комиксами”, с их страниц все громче раздаются голоса женщин, представителей рабочего класса, сексуальных меньшинств и других групп, которые раньше имели крайне скудные возможности для самовыражения. Американцы наконец увидели то, что евро-

пейцы и японцы понимают уже давно: комиксы обладают практически неограниченным содержательным диапазоном (с. 72-73).

МакКлауд (McCloud, 1993) добавляет: “Сегодня комикс – один из немногих продуктов массовой коммуникации, в котором еще слышится индивидуальный голос автора” (с. 197). Они способны предложить нам *не господствующие* точки зрения.

Хороший пример – манга *Четыре иммигранта* Генри Кияма (1999), описывающая жизнь четырех японских иммигрантов в Сан-Франциско в начале XX века. Эти рассказы, основанные на событиях жизни самого автора, разом и забавны и горьки, поскольку иммигранты сталкиваются не только с культурными и языковыми трудностями, не только с историческими событиями вроде Великого землетрясения 1906 года и Первой мировой войны, но и с вечными гонениями и дискриминацией. Это произведение дает представителям национально-культурного большинства редкую возможность взглянуть на жизнь иммигранта изнутри.

Среди других графических рассказов, которые предлагают альтернативные точки зрения, *Палестина* Джо Сакко (Joe Sacco, 2001), где исследуются сложные проблемы жизни на палестинских территориях, а также *Я поднимаюсь вопреки: рисованная история афроамериканцев* (Roland O. Laird, Jr. with Taneshia Nash Laird, 1997), где документально подтверждается многовековая стойкость чернокожих американцев в расистском окружении, причем предлагаемых здесь историй не найти среди привычных школьных материалов. Подобные произведения, безусловно, побуждают учащихся к критическому размышлению.

В “глобальной деревне” учащимся нужно не только иметь доступ к культурно разнообразному содержанию, они также нуждаются в разных видах грамотности. В мире, где доминируют СМИ, необходимо уметь общаться со словом, но этого отнюдь не достаточно. Комиксы же предлагают молодежи, особенно подросткам, индивидуальный, сосредоточенный на самом ученике путь к новым видам критической грамотности. Молодые люди должны находить и оценивать информацию в новых форматах (включая гипермедийный); понимать, как затрагивает их новый видеоряд; уметь сортировать разнообразные медийные сообщения – от рекламных баннеров в Интернете до видеороликов; разбираться в создаваемых в разных точках планеты продуктах масс-медиа и осознавать то огромное влияние, которое оказывают коммуникационные технологии на

наш мир. “Существует много видов грамотности – общепринятой, устной, письменной, электронной, – и о них необходимо помнить” (Tyner, 1998, с. 38).

Ученые говорят о различных видах грамотности, но этот же автор считает, что такие ее разновидности, как “информационная, визуальная и медийная особенно уместны в контексте обучения. Они подчеркивают необходимость анализировать информацию и понимать механизмы создания смысла” (с. 92). Эти виды грамотности не только жизненно необходимы (учитывая влияние Интернета, фотографии, кино и телевидения), но и призваны учесть разнообразные интересы и склонности учащихся, некоторые из которых увлекаются именно новыми видами грамотности, а с грамотностью традиционной не в ладах или просто не испытывают большой любви к печатному слову. Новые виды грамотности как нельзя лучше сочетаются с разнообразными стилями обучения и даже с понятием множественного интеллекта, которым широко оперируют Говард Гарднер и другие ученые. Проиллюстрируем, как можно развивать у учащихся различные виды критической грамотности на основе популярного романа в картинках *Сторожа* (Alan Moore and Dave Gibbons, 1987).

Сторожа соединяют в себе старый образ супергероя – вроде Человека-Паука или Бэтмена – с более сложными темами современного общества, от повсеместного надзора за гражданами и роли полиции в этом надзоре до утопического мышления. Сюжет достаточно сложен, но в обзоре *101 лучший комикс* Уайнер (Weiner, 2001) описывает его следующим образом:

Мор и Гиббонс предлагают то, что многие сочтут обычной историей супергероя, в форме размышления о времени и бремени власти. В их вымышленном мире Ричард Никсон не ушел в отставку после Уотергейта, зато все супергерои были объявлены вне закона. Те, кто обладали нормальными (физическими, интеллектуальными) способностями, ушли в подполье, а доктора Манхэттена, человека, получившего благодаря взрыву силу атомной энергии, “убрали”, поскольку он работал на правительство. Исчезновение доктора Манхэттена вынуждает героев-мстителей меньшего калибра выйти из укрытия, а человечеству предстоит пожинать плоды этих событий... (с. 45)

Предъявленная с разных точек зрения, эта история начинается с убийства одного из отставных супергероев. Другой супергерой, мститель по имени Роршах, находящийся в бегах, начинает с помощью коллег

От редактора:

На сегодняшний день существует много русскоязычных сайтов и электронных журналов, где можно найти и развлекательные, и учебные комиксы, а также серьезные графические книги (<http://animemagazine.net>; <http://comics.aha.ru>; www.comics.ru; www.mangaproject.ru) Ежегодно проводится Московский международный фестиваль рисованных историй, комиксов и манга “КомМиссия”: www.kommissia.ru

Ниже мы предлагаем отрывок из известнейшего комикса Алексея Липатова (Днепропетровск, Украина) под названием “Сталин против Гитлера”.



© Алексей Липатов, 2000 г.

расследовать это убийство. Этот основной детективный сюжет усложняется присутствием доктора Манхэттена, почти всемогущего человека, который не хочет оказаться вовлеченным в надвигающуюся термоядерную войну; помимо этого в сюжете – для некоторой разрядки – описаны запутанные романтические отношения второстепенных персонажей. Стиль графики довольно типичен для героических комиксов – много цвета, много действия. Что необычно, так это ретроспективные “наплывы”, смена точек зрения и “найденные документы” (переписка, газетные статьи и т.д.), вкрапленные в рассказ. Комикс *Сторожа* получил премию Хьюго в области научной фантастики, его хвалят, о нем спорят. Были положительные рецензии в *Таймс* и *Ньюсуик*, он упоминается на нескольких академических вебсайтах (например, <http://theory.lcs.mit.edu/~wald/watchmen-index.html>). Роман представляет собой хороший материал для развития различных видов грамотности (см. слева отрывок из *Сторожей*).

Сторожа – хороший пример графического романа, который можно использовать для развития информационной грамотности: начиная с похода в магазин, чтобы приобрести саму книгу, до школьных проектов на ее основе. *Информационная грамотность* описана Тайнером (Тупер, 1998, с. 94) как “способность находить, оценивать и использовать информацию эффективно в личной и профессиональной жизни (Американская библиотечная ассоциация, American Library Association, 1991, с. 152)”. Учитывая нынешнее информационное перенасыщение, порожденное, в частности, компьютерными технологиями, ученики нуждаются в навыках и знаниях, позволяющих отбирать информацию и оперировать ею. Для начала можно попросить их проверить в Интернете доступность *Сторожей* у издателей, в независимых книжных магазинах и библиотеках. В процессе этого исследования учащиеся могут сравнить вебсайты, особенно коммерческие, с образовательными. Какие вебсайты выглядят привлекательнее? Почему? Какова цель каждого вебсайта? Как устроен вебсайт? Какие ссылки на другие сайты здесь предлагаются? Как узнать, является ли вебсайт надежным источником информации? Например, весьма познавательно сравнить вебсайт такого издательства, как Антарктик Пресс (штат Техас) (<http://antarctic-press.com/>), с вебсайтом, созданным библиотекарем

Стивом Рэйтери, который предлагает ссылки на другие библиотечные сайты, а также сайты издателей и создателей графических романов (<http://my.voyager.net/~sraiteri/graphicnovels.htm>). Студенты должны задаться вопросами о достоверности веб-сайтов и о том, не могут ли даже надежные вебсайты со временем эту достоверность утратить (ведь жизнь их достаточно скоротечна). Они должны понимать цели и задачи различных вебсайтов, уметь определять их структуру и степень полезности. Школьники, обучающиеся на неродном языке, могут выяснить наличие подобных комиксов на своих родных языках. Учащиеся могут даже сделать покупки в Интернет-магазинах и сравнить свой опыт.

Приобретя *Сторожей*, учащиеся читают, обсуждают, работают над проектами. Они могут исследовать различные поисковые системы и базы данных, существующие во всемирной паутине, сравнить типы доступной через них информации. В каком источнике можно найти лучшие рецензии на *Сторожей*? (доступ к рецензиям и комиксам в режиме онлайн можно получить на сайтах www.noflyingnotights.com/ и <http://grovel.org.uk/>). А где найти форум, посвященный этому комиксу? А информацию об авторах (многие из них имеют собственные вебсайты)? А иллюстрации? А какая информация доступна на других языках? Где можно посмотреть журнальные статьи и главы из книг и какие именно? Разумеется, информация не ограничена Интернет-источниками. Поездка в местную библиотеку также может стать частью исследовательской работы учащихся.

Поскольку роль всемирной сети как носителя информации постоянно растет, студенты и учащиеся более чем когда-либо нуждаются в совершенствовании компьютерной и Интернет-грамотности. Они должны учиться отсеивать спам, уметь оценивать источники, успешно находить информацию. И, самое важное, они должны понять, что информация – это еще не знание или понимание. Шенк (Shenk, 1997) указывает на суть информационной грамотности следующим образом: “Образование, как известно, гарантия от лишней информации. Оно помогает пользоваться информацией, организовывать ее в знание, системно укладывать в памяти. Образование также возвращает здоровый скептицизм и ограждает потребителей от манипуляций маркетологов” (с. 203). На примере *Сторожей* мы видим, что комикс – превосходный плацдарм для вдумчивых упражнений по развитию информационной грамотности.

В дополнение к совершенствованию информационной грамотности, графическое повествование может увлечь учащихся настоящей исследовательской деятельностью в смежных областях: истории книжного дела, истории взаимоотношений графического образа и текста (как в китайском иероглифическом письме) и др. Они могут исследовать роль супергероев в сюжете комикса; биографии авторов графических романов типа Энки Билала или Арта Шпигельмана; бюджет графических изданий, технику создания самих иллюстраций (то есть попробуют рисовать) и многое другое. Комиксы могут использоваться при обучении искусству, социальным наукам, литературе и другим предметам. Преподаватели получают возможность строить обучение, исходя из разнообразных академических интересов, которые пробудит в учащихся комикс, использованный в рамках самых разных учебных предметов.

Учитывая, что в современных СМИ господствует изображение, учащиеся должны развивать и *визуальную грамотность*. Тайнер (Turner, 1998) определяет визуальную грамотность как “способность понимать и создавать изображения различными способами, обеспечивающими эффективное общение... визуальная грамотность включает в себя навыки чтения и письма и сопряженные с ними умения” (с. 95). Уилл Айснер (Will Eisner, 1985), один из ведущих авторов комиксов, “отец” этого жанра в Америке, так описывает эту новую грамотность, которая сегодня является велением дня:

Формат книги-комикса представляет собой единство слова и графического образа, и читатель, таким образом, вынужден пользоваться навыками интерпретации как визуального, так и вербального “текста”. Параметры изобразительного искусства (перспектива, симметрия, направление мазка или штриха) и параметры языка и литературы (грамматика, сюжет, строение фразы) накладываются друг на друга. Чтение... – акт столь же эстетический, сколь и интеллектуальный (с. 8).

Варнум и Гиббонс (Varnum и Gibbons, 2001) добавляют: “Синергетика слов и изображений в комиксах такова, что общий эффект их воздействия на читателя выше и качественно отличается от всего, что можно было ожидать” (с. xiv).

В работе *Графическое сказительство и визуальное повествование* (1996) Эйснер исследует некоторые особенности комикса как жанра, использование образов-стереотипов и символики, последовательность развития действия. Чтобы анализировать и оценивать графические романы, учащимся

придется познакомиться с такими понятиями, как рамка, ракурс и ретушь, и с такими литературно-кинематографическими приемами, как наплыв-преднаменование и наплыв-воспоминание. МакКлауд пишет (McCloud, 1993): “Повествовательная графика” предлагает “широчайший диапазон возможностей, сочетающий в себе образность кино и живописи и доверительную интонацию печатного слова” (с. 212).

Чтобы понять визуальный ряд в *Сторожах*, учащимся надо будет разобраться в вопросах цвета, линии и пространства. Почему цвета так ярки до последней главы, и почему в конце книги их сменяют приглушенные пастельные тона? Как используется затемнение? Другой важный вопрос, связанный с визуальным рядом: почему создатели книги используют достаточно реалистический стиль для научно-фантастического рассказа? А вот вопрос, связанный и с иллюстрациями, и с текстом: каков эффект вкрапления якобы “найденных документов” (отрывков автобиографии, полицейских сообщений и газетных статей) в ткань повествования? Томпсон (Thompson, 2001) отмечает, что “поэтика комикса основана, по большей части, на контрапункте и конвергенции повествования и визуального ряда, которые идут параллельно” (с. 2).

Комиксы – богатейший ресурс для развития навыков и понятий визуальной грамотности. Харви (Harvey, 1996) описывает, насколько сложны лучшие графические повествования, где

... искусно применяются все главные элементы этого жанра, а смысл каждого элемента неразрывно связан с остальными, и в результате создается впечатление, которое ни один из этих элементов в отдельности создать не мог. В тексте – в дополнение к картинкам – словесно прописываются различные моменты, на которые визуально можно только намекнуть, например эмоции. Картинки, в свою очередь, сосредотачивают наше внимание на некоторых точках сюжета. Кроме того, иллюстрации держат темп повествования, управляют временем и нашим восприятием событий для достижения максимального драматического эффекта. А “воздушные шары” с прямой речью персонажей дают нам иллюзию, что эти люди живут, дышат, говорят (с. 113).

Более глубокое понимание этого визуально-вербального искусства сделает учащихся более искусными читателями. Они поймут, что даже шрифт, использованный в речевых “воздушных шарах” представляет собой осмысленный визуаль-

ный элемент. В *Сторожах*, например, достаточно часто используется жирный шрифт. Исследуя все эти элементы, многие учащиеся, испытывающие трудности с обычными печатными текстами, могут обнаружить в себе особый дар интерпретации визуальных источников информации. Сегодняшние студенты должны привнести в работу с любыми, в том числе, визуальными текстами, навыки критического мышления, должны разобраться, какие новые способы существуют для сочетания слов и изображений – во имя передачи человеческих мыслей, чувств и опыта.

Наконец, комикс может внести вклад в развитие *медийной грамотности*, которая отчасти пересекается и с информационной, и с визуальной грамотностью. Тайнер (Tyner, 1998) считает, что медийная грамотность “помогает учащимся в становлении информированного и критического восприятия медийных источников, методов, которые они применяют, и результатов воздействия этих методов” (с. 94). Медийную грамотность обычно определяют как способность получать, анализировать, оценивать и создавать медийную информацию для разнообразных целей. Медийно грамотный человек задается следующими вопросами: “Кто и с какой целью породил данный источник?” “Как СМИ создают свои версии действительности?” и “Какие идеи, убеждения, отношения передают медийные источники и каким способом?” Хотя *Сторожа* – произведение научно-фантастическое, в нем высказываются мнения по реальным проблемам: национальным и общемировым, проблемам человеческой психологии, да и непосредственно по работе СМИ. Книга заканчивается классической цитатой из Ювенала “Кто устережет самих сторожей?” И мы невольно задумываемся над той ценой, которую платит общество для поддержания в нем законности и порядка.

В сфере ведения медийной грамотности следующие вопросы: “Кто представлен в данном источнике, а кто нет, чья точка зрения отражена, а чья нет, какие специальные методы использует тот или иной источник, и как он соотносится с остальными “игроками” на медийном поле. Например, учащиеся могут попытаться решить для себя, почему среди супергероев в *Сторожах* исключительно люди европеоидной расы. Другие достойные исследования темы – насилие и жестокость, или, к примеру, способы изображения мужских и женских характеров. В *Сторожах* поднимается множество существенных социальных

проблем: от роли газет в жизни людей до сути политической ответственности отдельных членов общества.

Графический роман типа *Сторожей* также позволяет студентам исследовать непосредственно сам комикс, который Харви (Harvey, 1996) называет “не просто иллюстрированным повествованием”, но уникальной медийной формой (с. 114). Например, глава “Пристальный взгляд пропасти” держит читателя в сильном напряжении, поскольку в ней всего на нескольких страницах раскрывается история и психология столь мощного персонажа, как Роршах. Как отмечает Харви (Harvey, 1996): “Одно из преимуществ графического сказительства состоит в том, что сложные идеи и эмоции можно передать экономно” (с. 109). Вопрос в этом случае ставится следующим образом: как соотносятся визуальный ряд и текст, чтобы произвести на читателя столь уникальное впечатление. Этот вопрос наверняка породит среди учащихся живейшую дискуссию. Некоторые даже захотят создать подобный медийный источник самостоятельно. Таким образом, работая с комиксом, самые разные учащиеся получают возможность поделиться своими знаниями и реализовать свой творческий потенциал.

Они могут также порассуждать о том, получится ли снять фильм по такой книге, то есть проведут сравнение таких источников как графический роман и кинофильм. В США сегодня существует тенденция переводить графические романы в кинематографический формат: от *Супермена* и *Человека-паука до Американского блеска* Харви Пекара. Каковы преимущества и недостатки каждого из этих форматов: книги традиционной, кинофильма и книги графической? Еще один вопрос для обсуждения: ценность попкультуры, иными словами, как сегодня отличить модное барахло от настоящего искусства и литературы? Почему графические романы пользуются сегодня такой популярностью, какой никогда не имели их предшественники, привычные комиксы? Такие обсуждения непременно должны составлять часть образования современной молодежи, иначе школа окажется совершенно оторвана от повседневной жизни. Медийная, визуальная и информационная грамотность крайне важны, и графический роман может стать замечательным средством для их развития.

При всем своем громадном учебном потенциале графические романы не так уж легки в применении. Учителям придется затратить определенные дополнительные усилия, чтобы определить, с чем стоит

работать. Это же не типичные школьные тексты, их нет в списках рекомендованных министерствами учебных материалов ни в США, ни в других странах. Многие комиксы плохо изданы, глупы или пошлы (встречается даже порнография), то есть далеко не все произведения этого жанра стоит проходить в школе. Многие традиционалисты (педагоги и другие члены общества) презируют попкультуру в любой форме и приходят в ужас от одной мысли о включении ее в школьную программу. Кроме того, школьные администраторы и родители могут возражать против комиксов из-за особенностей языка и эпизодов, связанных с сексом и насилием, то есть, встает проблема цензуры. Преподаватели, которые ценят личностно-ориентированное обучение и критическое мышление, должны стать первопроходцами в использовании этих материалов на своих занятиях, создавать по ним методические разработки, находить финансирование и постепенно завоевывать одобрение и поддержку. На сегодняшний день опубликовано совсем немного исследований, посвященных использованию графического повествования на уроках, поэтому осмыслить академическую ценность этого вида текста для преподавания различных предметов еще предстоит.

И все же, графический роман – достойный ресурс для педагогов. Несмотря на расхожее презрительное мнение, графические романы – “настоящие книги”. Библиотекарь Франсиска Гольдсмит (Goldsmith, 1998), работающая с молодежью, говорит так:

На самом деле, графическое повествование расширяет, а не ограничивает интеллектуальные и эстетические возможности. Литературное произведение, которое требует от читателей применения навыков анализа и синтеза, безусловно, активизирует их в большей степени, чем любое другое. Графические романы требуют активного, критического соучастия читателя, который должен не только уметь декодировать текст, но и уметь следовать за его потоком, воспринимая самые важные моменты сюжета, настроений, характеров через изображение. Читатель должен уметь переплавить все эти части в единое целое (с. 1511).

Кроме того, Гольдсмит указывает, что “данный формат привлекает и мужчин, и женщин, всех – от мала до велика, и хорошо соответствует самым разным жанрам: фэнтези, научному исследованию, историческому повествованию, любовной истории, пособиям по самоусовершенствованию и учебным материалам” (с. 1510). Академический интерес к графическому роману растет

и в университетской среде, свидетельство тому – конференция, посвященная Двадцатилетию графического романа, проведенная в Университете штата Массачусетс 13-15 ноября 1998 года, а также международная междисциплинарная конференция, посвященная графическим романам, которую провел Институт культурологии университета Лёвэн 12-13 мая 2000 года. Уже есть свидетельства от преподавателей: графические романы действительно представляют немалую учебную ценность. Версачи (Versaci, 2001) утверждает, что они побуждают студентов бросить вызов “литературному канону” и “разнообразят воздействия, которые испытывают в классе наши ученики” (с. 66). Вайнер (Weiner, 2003) добавляет, что “графический роман уже проник в учебные аудитории, поскольку преподаватели осознают его ценность в качестве инструмента развития грамотности. После тщательного исследования графических романов ученые заключили, что в среднестатистическом комиксе вдвое больше слов, чем в среднестатистической детской книге. Эти сведения подтверждают, что комиксы – хороший носитель информации” (с. 61). Новейшие виды грамотности помогают развивать и традиционную грамотность. В Интернете можно даже найти планы уроков, где используются комиксы в формате онлайн (см. например www.night-flight.com/secretorigin/index.html и www.teachingcomics.org).

В заключение еще раз подчеркну, что графические романы заслуживают занять место в школьном учебном плане, поскольку помогают ученикам услышать разнообразные голоса и точки зрения, познакомиться с другими странами и культурами и развивают различные виды грамотности. Этот продукт попкультуры привлекает школьников своей непосредственностью и творческим потенциалом, он может быть подспорьем при изучении истории, экономики, политики, литературы, социологии и даже естественных наук. Графические романы позволяют преподавателям перебросить мостик из учебной аудитории во внешкольную жизнь подростков, соединить грамотность, которую требует школа, с той многоаспектной грамотностью, которой требует жизнь.

Литература

- B., D. (2002). *Epileptic 1*. Paris: L'Association.
 Bernstein, A. (1994, August 15). Where have you gone, Jughead? *U.S. News & World Report*, 177, 56-57.
 Christin R., & Knigge, A.C. (Eds.). (1990). *Breakthrough*. New York: Catalan Communications.

- Dranger, J.R. (2003). *Miss Remarkable and her career* (M. Tavares, Trans.). New York: Penguin. (Original work published 2001)
 Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
 Eisner, W. (1996). *Graphic storytelling and visual narrative*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
 Goldsmith, F. (1998). YA talk: Graphic novels. *Booklist*, 94, 1510-1512.
 Grossman, L. (2003, August 25). Singing a new toon. *Time*, 162, 56-58.
 Harvey, R.C. (1996). *The art of the comic book: An aesthetic history*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
 Kiyama, H. (1999). *The four immigrants manga*. (F. Schodt, Trans.) Berkeley, CA: Stone Bridge Press.
 La Brecque, E. (1993). In search of the graphic novel. *Print*, 47(1), 21-35.
 Laird, R.O., & Laird, T.N. (1997). *Still I rise: A cartoon history of African-Americans*. New York: W.W. Norton.
 Lent, J.A. (2003). *The world's potent*. Retrieved February 20, 2003 from <http://www.wittyworld.com/articles/worldspotentLent.html>
 McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. New York: HarperPerennial.
 Mooney, M. (2002). Graphic novels: How they can work in libraries. *Book Report*, 21(3), 18-19.
 Moore, A., & Gibbons, D. (1986, 1987). *Watchmen*. New York: DC Comics.
 Sacco, J. (2001). *Palestine*. Seattle, WA: Fantagraphics Books.
 Satrapi, M. (2003). *Persepolis: The story of a childhood*. New York: Pantheon.
 Semali, L.M. (2000). *Literacy in multimedia America*. New York: Falmer Press
 Shenk, D. (1997). *Data smog*. San Francisco: HarperEdge.
 Silverman, L. (Ed.). (1995). *Bringing home the sushi*. Atlanta, GA: Mangajin.
 Spiegelman, A. (1986). *Maus*. New York: Pantheon Books.
 Thompson, D. (2001, 15 January) No laughing matter: The development of comic books into true modern art. *New Statesman*. Retrieved April 17, 2003, from <http://www.findarticles.com>
 Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 Varnum, R., & Gibbons, C.T. (2001). *The language of comics: Word and image*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
 Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective. *English Journal*, 91(2), 61-67.
 Weiner, S. (2001). *The 101 best graphic novels*. New York: NBM.
 Weiner, S. (2003). *The rise of the graphic novel*. New York: NBM.
 Witek, J. (1992). From genre to medium: Comics and contemporary American culture. In R.B. Browne & M.W. Fishwick (Eds.), *Rejuvenating the humanities* (pp. 71-79). Bowling Green, OH: Bowling Green State University Popular Press.

**Гретчен Шварц – специалист по учебным планам педагогического факультета в Университете штата Оклахома, Тулса, США.
 Электронный адрес: ges1004@okstate.edu**

Пусть играют!

Почему так важно играть?

Что вам вспоминается, когда вы слышите слово *игра*? Какие у вас возникают ассоциации? *Развлечение? Забава? Беззаботность? Легкомыслие?* Многие считают, что люди играют только в детстве, а взрослым играть не пристало. Из-за этой расхожей точки зрения мы часто недооцениваем значение игры в нашей жизни. На самом же деле, игра – один из основных инструментов образования, она не только помогает формировать личность ребенка, но и способствует приобретению знаний в любом возрасте. Хотя цели могут быть различны, подростки и даже взрослые нуждаются в веселье и развлечении ничуть не меньше, чем дети. Для детей младшего возраста игра – естественный путь к взрослению и обретению жизненного опыта. В более старшем возрасте игры сохраняют, в основном, свою развлекательную функцию.

Для школьников и студентов языковые игры – всегда праздник, в котором нет равнодушных сторонних наблюдателей. Все хотят участвовать в игре, потому что это так естественно и так весело! Создается благоприятная обстановка для совместной деятельности и достижения общей цели, пусть непростой, но очень интересной. Эта деятельность похожа не на обучение, а на развлечение, поэтому участники меньше напрягаются, ощущают большую уверенность в себе, да и память у них работает лучше.

Уже десять с лишним лет я использую в своей преподавательской практике различные игры. Они у меня наготове к любому занятию. Выбирая подходящие игры, я стараюсь не только связать их с изучаемой темой, но и учесть интересы моих студентов и накопленный ими опыт. Моя главная целевая группа – студенты университета в

Армении, от 16 до 20 лет, изучающие английский язык как иностранный. Кроме того, я использовала игры, преподавая студентам из Азии и Латинской Америки курс “Путешествие по США” в Международном языковом центре в Денвере, штат Колорадо. Результаты оказались потрясающими. Как правило, наименее мотивированные студенты оказывались в играх самыми активными.

Игры не должны рассматриваться как некая второстепенная деятельность или способ убить время. Их образовательная ценность и мотивационные возможности ставят их в ключевую позицию при обучении языку (Gasser и Waldman, 1979; Lee, 1997; Wright, Betteridge и Buckby). Кроме того, они помогают изменить ритм занятия и привносят в обучение эмоциональный компонент, что крайне важно в процессе усвоения языка, поскольку он – неотъемлемая часть нашей повседневной жизни. Словосочетания, выражения “будут ярче восприниматься и запоминаться” (Wright, Betteridge и Buckby, с.1), если ученики передают с их помощью реальные чувства и эмоции. Кстати, играя, ученики с большей легкостью идут на эксперименты с языком, потому что не боятся ошибиться. Игры позволяют ученикам “окунуться в деятельность, не беспокоясь о грамматике или произношении” (Dubin и Olshtain, 1977, с.202). Таким образом, игры снижают эмоциональный ценз, помогая мозгу получить новую информацию, часто называемую *воспринимаемый объем* (Krashen, 1981). Кроме того, языковые игры часто требуют интеграции разнообразных языковых навыков и навыков критического мышления, они также активизируют и развивают многочисленные жизненные навыки, способствуют единению класса и укреплению межличностных связей.

Что такое *языковая игра*?

Неужели любой интересный, забавный интерактивный метод обучения языку может считаться игрой – в силу того, что он повышает мотивацию учащихся? Согласно Ли (Lee, 1997), в прикладной лингвистике граница между игрой и другими “приятными” видами деятельности определена недостаточно четко. Я бы, однако, упомянула две отличительные характеристики, присущие всем играм: *игры – добровольные действия, регулируемые набором правил; играм свойственно особое настроение и атмосфера, они не сосредоточены на обучении.* В плане содержания большинство языковых игр отражают то, как игрок воспринимает окружающий мир. *Они состоят в имитации некоторых действий из реальной жизни с помощью воображения и творческого потенциала.* Когда игроки оказываются в ситуации языковой коммуникации в различных социальных контекстах, они начинают по-настоящему общаться, взаимодействовать, договариваться и попросту забывают анализировать употребляемые ими лингвистические формы.

Типы игр

Языковых игр очень много. Их можно классифицировать по-разному: на основе **стратегического, дидактического и функционального** подходов. Стратегический подход делит игры на угадывания, поиск соответствий, сочинение, обсуждение-взаимодействие, ролевые игры, моделирование ситуаций и загадки. С дидактической точки зрения игры могут классифицироваться как грамматические и словарные, игры, связанные с чтением, письмом, беседой, аудированием, а также паралингвистические и невербальные игры. С функциональной точки зрения игры делятся на разминки, зарядки, ледоколы, головоломки, соревнования и игры для укрепления знаний.

Типы игр

Стратегический подход

Угадывание, поиск соответствий, сочинение, обсуждение-взаимодействие, ролевые игры, моделирование ситуаций и загадки

Дидактический подход

Грамматические, словарные, игры связанные с чтением, письмом, беседой, аудированием; паралингвистические и невербальные

Функциональный подход

Разминки, зарядки, ледоколы, головоломки, игры для укрепления знаний, соревнования

В свою очередь, каждая из этих категорий включает в себя самые разнообразные виды деятельности. Например, среди “угадаек” – загадки, основанные на юморе и игре слов, и задания, предполагающие описание людей и предметов. Игры на поиск соответствий могут быть приспособлены для развития любых языковых навыков, а по форме это может быть *игра на игровом поле, игра в карты, лото, песенка или игра с картинками.* Кроссворды, чайнворды, анаграммы и пр. – замечательные средства для обогащения и закрепления словарного запаса. Кроме того, в процессе их разгадывания создаются ситуации общения, идеальные для обучения в группе: происходит взаимообмен идеями, при этом каждый член группы осознает свою личную ответственность за коллективный результат. Логические загадки обычно вызывают большой интерес и энтузиазм. Они бросают вызов аналитическим навыкам и логике играющих. На досуге подобные загадки любят решать люди любого возраста. Они незаменимы для развития навыков чтения, поскольку разгадка чаще всего заложена в текстовой информации. Логические загадки могут быть разработаны для различных возрастных групп и иметь различный уровень трудности. Их можно модифицировать, чтобы играть индивидуально, в парах или в группах.

Хороших языковых игр так много, что иногда, как говорится, “глаза разбегаются”. Впрочем, хотя я постоянно обновляю коллекцию, у меня все же есть несколько любимейших игр, которые меня никогда не подводят и неизменно вызывают положительные эмоции. Ими-то я и хочу с вами поделиться.

Мои студенты обожают игры-угадайки и по-детски радуются успеху. Эти игры очень просты, поэтому даже в случае проигрыша они вряд ли оставят в душе неприятные воспоминания. Одна из самых популярных игр такого рода – **Детектор лжи**. Помимо прочих языковых навыков здесь отрабатывается такой раздел грамматики, как постановка вопросов.

Одному студенту задают 8-10 вопросов. Он должен ответить правдиво на все, кроме одного, то есть в одном случае он должен солгать. Остальные студенты должны решить, какой ответ был нечестным, и привести доводы в поддержку своего мнения.

Я обычно играю эту игру с первокурсниками – для того, чтобы все друг с другом перезнакомились. Однако, можно играть и

с теми, кто уже хорошо знаком с характерами и привычками своих товарищей. Отгадывать тогда становится легче, но и вопросы можно задавать посложнее.

Другая любимая игра на отгадывание и сочинение – **Люди** (см. Karapetyan, 2001):

Каждый студент получает какую-то фотографию и может выбрать любое из двух заданий: либо описать человека на фотографии, либо придумать его краткую биографию. После чего фотографии выставляются на всеобщее обозрение, а получившиеся тексты зачитываются вслух. Задача: определить, какой фотографии соответствует какой текст.

Подбирая фотографии для этой игры, я обычно ищу интересные лица или одежду. Мои студенты любят подробно описывать гардероб. Когда читаются описания, многие встают, подходят поближе, чтобы рассмотреть фотографии во всех деталях. Они смеются, спорят, сравнивают, предлагают добавления к описаниям и воображаемым биографиям своих героев.

Загадки могут быть превосходным инструментом для преподавания языка и культуры. Британский юмор часто недоступен для представителей других народов. С другой стороны, в американском варианте английского языка шутки и загадки чаще всего основаны на игре слов. Понимание каламбуров или подтекста словесных шуток – признак хорошего знания языка. Да и юмор и смех в классе сами по себе очень полезны.

Вид деятельности, который я называю **Песни вперемешку** (Karapetyan, 2002) – ценная игра на аудирование, особенно популярная среди подростков. Я считаю ее своего рода словесной головоломкой.

Цель игры – расставить строки песни в правильном порядке. Преподаватель заранее готовит полоски бумаги с отдельными строками и раздает их студентам в неверном порядке. Затем песня (или часть песни) воспроизводится на магнитофоне, и студенты с жаром принимают восстанавливать последовательность строк. Эта игра – превосходная тренировка навыков аудирования и чтения.

Впрочем, в моей практике встречались студенты, не любившие музыку. Как же играть в эту игру с ними? Как выяснилось, проблема решается сама собой. Когда я объясняю правила и вижу поскучившие лица, я не отчаиваюсь, поскольку знаю: они обязательно втянутся в игру. Однажды

студенты даже начали петь хором, и меня глубоко тронул их энтузиазм. Но если бы мои попытки все-таки оказались неудачны и игра студентам не понравилась, я, конечно, не стала бы заставлять их участвовать в ней насильно.

Мои студенты также очень любят моделирование ситуаций. Например, игру **Алиби**.

Два студента играют роль подозреваемых в некоем преступлении. Их высылают за пределы класса, чтобы они договорились об алиби. После чего группа, разделившись пополам, допрашивает каждого подозреваемого по отдельности. Если их истории хоть в чем-то не совпадают, их алиби считается ложным.

Обе стороны – и “следователи”, и “подозреваемые” – по настоящему проживают игру. Вообразите радость подозреваемых, если их вина остается недоказанной. А как ликуют следователи, изобличив подозреваемых во лжи! Волнение сохраняется даже после урока, я сама слышала, как мои студенты возбужденно делились впечатлениями со студентами из других групп. Они часто просят поиграть в эту игру снова. Я, однако, стараюсь не повторяться. *Алиби* вряд ли будет пользоваться таким же успехом, если играть в той же группе второй раз (пусть даже заменив преступников и следователей).

Моделирование ситуаций и ролевые игры оказались особенно ценными на моих занятиях по развитию речи для профессионалов (например, для бизнесменов). Неподготовленные заранее роли в таких сценках, как, например, *аукцион, заседание совета директоров, презентация* для воображаемых “потенциальных инвесторов” или *интервью* при приеме на работу очень эффективны для вовлечения будущих (или уже состоявшихся) экономистов и бизнесменов в естественные речевые акты. Они не только закрепляют изученную лексику, но и совершенствуют свое профессиональное мышление. Можно моделировать ситуации даже в таких профессиях, как переводчик или преподаватель. Почему бы не поиграть в переводчиков?

Из многочисленных игр, связанных с обсуждением-взаимодействием, я рекомендую **Выбор** (Karapetyan, 2001). Цель состоит в том, чтобы верно выбрать лауреата воображаемой премии или того, кто заслужил наказание. Студенты играют роль членов правления, ответственных за выбор на основе качественного сравнения: они должны прочитать информацию о каждом кандидате и привести убедительные доводы в поддержку своего выбора. Игра в выбор

совершенствует навыки чтения и понимания, обсуждения и критического мышления; она расширяет навыки говорения и способность убеждать. С общительными студентами игра может длиться до 45 минут. Некоторые преподаватели скажут, что это слишком долго. Но не лучше ли жарко спорить на изучаемом языке, чем изнывать над скучным заданием? Согласно Влодковскому (Wlodkowski, 1993), если позволить студентам расслабиться, потом они сосредоточатся куда лучше. “Посвятив десять учебных минут отдыху в тот момент, когда это действительно *необходимо*, вы получите целых шестьдесят минут истинного внимания от ваших учеников” (с.157). Я часто отвожу на игры целый урок, завершив работу над главой основного учебника.

Некоторые игры знакомят учащихся с таким жизненно важным аспектом обучения, как особенности невербальной коммуникации в изучаемом языке. Приведенная ниже игра, которую я позаимствовала у Стэнли Джоунса, профессора Колорадского университета в Боулдере, очень хороша, чтобы научить студентов различать интонационные изменения в речи говорящего:

Играют группы по три-пять человек. Каждого члена группы просят сказать какие-то слова или предложения так, чтобы они подразумевали различные значения. Другие пытаются угадать, что именно он хотел выразить, например:

1. Скажите слово “**да**”, чтобы выразить:
 - а) уверенность
 - б) сомнение
 - в) нерешительность
 - г) сарказм
2. Скажите предложение “**Он – прекрасный человек**”, чтобы выразить, что:
 - а) вы восхищаетесь человеком, о котором говорите.
 - б) вы не любите этого человека.
 - в) вы удивлены недавно проявившимися качествами этого человека.

Сложности на пути к играм

Многие игры проходят в форме соревнования. На самом деле, одно из значений слова *игра* и есть *соревнование*. Весь мой опыт с играми очень положителен: вовлекая студентов в этот вид деятельности, мы зажигаем их спортивный азарт. Он подстегивает даже наименее мотивированных студентов. На моих занятиях проходят такие игры как *Брейн-ринг* – командные соревнования, предполагающие разнообразные

действия типа решения загадок, придумывание окончаний анекдотов, завершение афоризмов и так далее (название возникло по аналогии с *боксерским рингом*, во многих странах такая игра существует на телевидении). Большинство участников до игры отличались достаточной ленью, отказывались готовиться к урокам и участвовать в учебной работе. Но как же им хотелось соревноваться и побеждать!

Однако, здесь существует определенная сложность. Многие считают, что проигрыш оказывает на игроков отрицательное воздействие и понижает их чувство собственного достоинства. В психологическом отношении это, конечно, возможно. Но по моим собственным наблюдениям, для моих студентов это никогда не превращается в проблему. Конечно, члены проигравшей команды расстраиваются, но это только побуждает их азартнее соревноваться в следующий раз.

Вот другая проблема действительно существует. Любая языковая игра может стать совершенно обескураживающим опытом для учеников, *если она не соответствует их истинным способностям*. При планировании занятий с играми преподаватель языка должен учитывать такие экстралингвистические параметры, как возраст учеников, их фоновые знания (формальное и семейное образование), а также уровень владения изучаемым языком. Как я уже упоминала, я работаю с достаточно однородной по возрасту группой (старшие подростки), которые, однако, имеют достаточно неоднородную подготовку. Некоторые закончили школы в Армении (с том числе с языковым уклоном), некоторые учились в старших классах в Соединенных Штатах, есть иммигранты из Индии, Китая или Ирана, которые очень плохо знают как армянский (основной язык обучения), так и английский (изучаемый на моих занятиях). Ясно, что каждый в отдельности ученик с более богатым коммуникативным опытом, более образованный и эрудированный превзойдет своих более заурядных одноклассников. Но в командных играх ситуация совсем иная: если силы в командах распределены справедливо, игра может явиться колоссальным стимулом для более слабых студентов, поскольку они борются (и справляются) с трудностями не в одиночку. Кстати, словно в виде компенсации за их лингвистические недостатки, такие студенты обычно выдвигают самые лучшие идеи. Таким образом, в



совместной игровой деятельности каждый член команды может внести свою лепту, все берут и все что-то получают взамен.

Теперь – несколько рекомендаций для преподавателей, которые хотели бы попробовать обучать языку в игровой форме, но опасаются, что их ученики или студенты недостаточно мотивированы:

- *Выбирайте игры в соответствии с количеством учащихся в классе и их академическим уровнем так, чтобы каждый был включен в игру.*
- *Позвольте вашим студентам самим решить, нравится им игра или нет. Всегда можно заменить одну игру другой – со сходными языковыми целями.*
- *Проявляйте энтузиазм и поощряйте робких учеников неформально. В зависимости от типа игры решайте сами, участвовать в ней или нет – участие учителя всегда делает обстановку менее формальной. Играйте то за одну, то за другую команду.*
- *Используйте командные игры для вовлечения в работу стеснительных или слабых учеников. Им наверняка захочется поучаствовать в общем деле.*
- *Отведите несколько минут на подготовку, в аудитории при этом должно быть тихо (Lee, 1997)*
- *Поощряйте взаимодействие и сотрудничество в классе, команде, группе (Lee, 1997)*
- *Используйте элемент соревновательности. Спортивный азарт подстегивает игроков. Но помните, что в такую ситуацию нельзя ставить психологически уязвимых учащихся. Если же команда проигрывает, надо учить их проигрывать достойно.*

Хорошо подобранные языковые игры становятся мощным источником вдохновения для учащихся. Я не утверждаю, что они могут полностью заменить традиционные методы обучения, но они действительно

делают серьезное обучение более привлекательным и помогают учащимся преодолеть языковой барьер. “Язык выучивается, когда им пользуются, то есть применяют в различных ситуациях и в общении” (Lee, 1997, с.1), а не только зазубривают правила грамматики. Будучи добровольным общением, смоделированным на основе реальной жизни, языковые игры дают студентам и школьникам необходимую физическую и психологическую разрядку, позволяют им проявить инициативу, реализовать творческий потенциал и таланты в говорении, слушании, чтении и письме.

Литература

- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching ESL. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp. 33-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1977). *Facilitating language learning. A guidebook for the ESL/EFL teacher*. New York: McGraw-Hill International.
- Gasser, M., & Waldman, E. (1979). Using songs and games in the ESL classroom. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 49-61). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Krashen, S. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language minority children: A theoretical framework* (pp. 51-79). Los Angeles: Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Lee, W.R. (1997). *Language teaching games and contests*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Wlodkowski, R. (1993). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wright, A., Betteridge D., & Buckby, M. (n.d.). *Games for language learning*. Retrieved: <http://www.teflgames.com/why.html>

Марина Карапетыян преподает английский язык в Ереванском государственном университете, Армения.
Эл. адрес: marina_karapetyan@yahoo.com

Живая оценка

“Оценка – это правильное кровообращение, без нее неизбежны застой и болезненные явления”

Н. Островский

Во все периоды развития общества происходящие процессы требовали оценки. И самые большие успехи достигались именно тогда, когда при отслеживании процесса учитывались прошлые и настоящие результаты, исследовались влияния позитивных и негативных моментов данного явления, когда процесс рассматривался не в отдельно взятом изолированном виде, а в комплексе явлений... Я недаром выбрала эпиграфом к своей статье слова Н. Островского: для успешной и эффективной деятельности оценка так же необходима, как и правильное кровообращение для синхронного и полноценного функционирования всех органов...

Проблема оценивания в его различных аспектах волнует меня с тех пор, как я начала использовать на уроках активные методы обучения. Теперь мне приходится наблюдать за учителями на уроках (я – сертифициатор программы “Развитие критического мышления через чтение и письмо” в Азербайджане), и порой я чувствую, что оценивание таких уроков мне не совсем удастся, да и у учителей нет эффективных механизмов для оценки активности учеников, их способности думать критически и подходить творчески к предложенному заданию. Я отмечаю лишь устные похвалы и замечания, а также пару методик и использование оценочных листов, которые применяются беспорядочно и не анализируются в комплексе при оценивании развития учащегося.

Проводя тренинги по активным методам по линии Всемирного Банка для методистов Институтов усовершенствования, я поняла, что оценивание – это проблема, с которой методисты всегда сталкиваются при работе с учителями (в начале каждого тренинга мы выясняли, что ожидают участники от тренинга, и в большинстве случаев тема оценивания шла в их списке первым пунктом). Проанализировав проблемы, я разделила их на следующие подгруппы:

1. Как оценивать урок, проведенный с помощью активных методов, имея в реалии пятибалльную систему отметок?
2. По каким показателям можно судить об эффективности того или иного курса усовершенствования учителей?
3. Каковы инструменты оценивания и как ими пользоваться?

Важно отметить, что большинство методистов, работающих в системе повышения квалификации, являются одновременно и практикующими учителями, поэтому их интересовало и оценивание учащихся на уроке, и оценивание учителей с точки зрения методиста.

Для подробного рассмотрения всех этих вопросов я решила провести на очередном тренинге занятие по оцениванию, сценарий которого с соответствующими комментариями я и положила в основу этой статьи.

1. Как оценивать урок, проведенный с помощью активных методов, имея в реалии пятибалльную систему отметок?

В начале занятия каждому участнику предлагается написать свое определение оценивания и далее поделиться мыслями со

всей группой. Приведу пример некоторых определений:

Оценивание – это определение позитивных и негативных моментов деятельности.

Оценивание – это контроль качества образования.

Оценивание – это инструмент, позволяющий определять развитие, прогресс в преподавательской деятельности.

Оценивание – это способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого учитель определяет уровень подготовленности ученика.

Как видно, участники семинара вкладывали различный смысл в данное определение. Кто-то понимал оценивание в аспекте отношений учитель-ученик, для кого-то это – способ работы с учителями.

При обсуждении мы уточнили, что оценивание – это система для выяснения, является ли данный процесс (деятельность ученика/студента/слушателя, проведенный урок/курс/проект) результативным и достигаются ли поставленные цели достаточно своевременно и эффективно. Это продолжительный процесс, который начинается на стадии планирования и, в сущности, никогда не завершается, поскольку анализ уже проведенного урока дает старт к планированию следующего.

Оценивание, проводимое для улучшения или изменения в ходе самого процесса (даже на этапе планирования), называется *формативной* (промежуточной) *оценкой*. Этот тип оценивания позволяет проследить прогресс, развитие или любые изменения в процессе. Когда оценивание основывается на конечных результатах и исходах, в литературе оно называется *суммарной оценкой* (Weiss, 1972). Для получения суммарной оценки обязательно используются результаты промежуточной, а также рекомендуется проводить дополнительные замеры (интервью, тесты и т.д.) для выявления конечного результата. Промежуточное оценивание ведет к улучшению оцениваемого процесса, тогда как заключительное оценивание позволяет принять решение о прекращении или продолжении данного процесса и помогает выстраивать последующие попытки в зависимости от полученных результатов.

При оценивании уровня урока/курса мы решили оценивать:

- содержание (насколько содержание отвечает уровню подготовки, потребностям участников, а также насколько глубоко разработана тема)
- реализацию (насколько выбранные методы и стратегии соответствуют целям и содержанию обучения)
- результаты (в какой степени оправдались ожидания, каковы непредвиденные результаты и как они повлияли на ход обучения). (Материалы Международного семинара по оцениванию, 2002)

Для того, чтобы показать важность правильно выработанных критериев оценивания, участникам была предложена следующая разминка: вспомнить из своих школьных или студенческих лет учителя, который, по их убеждению, справедливо и объективно выставлял оценки. После представления индивидуальных мнений было проведено групповое обсуждение, в котором участники пришли к выводу, что те учителя, которые разрабатывали и делились со своими критериями оценивания с классом, были наиболее успешными в оценивании учащихся и пользовались уважением среди детей (пример одного из участников: учитель физики, у которого оценивалось знание теории, умение решать задачи, способность находить оригинальные решения, желание искать и находить дополнительный материал по теме, умение задавать вопросы и т.д.).

2. По каким показателям можно судить об эффективности того или иного курса усовершенствования учителей?

Для реального анализа данного вопроса с помощью мозговой атаки было предложено следующее упражнение:

Вы приглашены на урок в качестве наблюдателя. Пожалуйста, подумайте и определите, по каким критериям Вы оценили бы данный урок. (Поскольку занятие проводилось для методистов, было предложено поработать над критериями оценивания урока; для учителей можно предложить выработать критерии оценки учащихся на уроках).

Участники предложили следующие критерии:

- активность класса
- использование наглядных пособий

- самостоятельная деятельность учащихся
- мотивация
- использование вопросов высокого порядка
- рациональное использование учебного пространства
- планирование урока
- применение навыков изложения информации
- и так далее

Следующим шагом была разработка показателей по каждому критерию, на основе которых можно проводить оценивание. Поскольку при обмене мнениями между участниками выяснилось, что на практике действуют всего три оценки (3, 4, 5), я предложила в группах разработать рубрики к оценкам “удовлетворительно”, “хорошо” и “отлично”.

Результаты работы отдельных групп приведены в следующей таблице:

Таблица 1			
КРИТЕРИЙ	ОТЛИЧНО	ХОРОШО	УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО
Активность класса	<ul style="list-style-type: none"> • все учащиеся вовлечены в учебный процесс • задания выполняются с использованием дополнений со стороны учащихся и учителя • задания подобраны, исходя из индивидуальных потребностей учащихся (свободное письмо, эксперимент, рисунок, сравнительный анализ, расчеты и т.д.) • учащиеся с энтузиазмом выполняют предложенные задания • используются различные источники информации, в том числе и знания самих учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> • предложенные задания выполняются и завершаются вовремя, но в группах есть ученики, которые остаются пассивными • в качестве источника информации в основном используется учебник • прослеживается общение учеников друг с другом, но в основном с учителем 	<ul style="list-style-type: none"> • задания не связаны с темой и потому не вызывают интерес • заданные в конце урока вопросы остаются вопросами низкого порядка по таксономии Блума (ориентированы на память и воспроизведение) (Bloom, 1956) • взаимообучение учащихся прослеживается только в начале урока, когда идет обмен идеями и знаниями
Мотивация к уроку	<ul style="list-style-type: none"> • учитель создает интерес к теме в начале урока и поддерживает его до конца урока • проводятся групповые обсуждения и создаются проблемные ситуации, разрешение которых стимулирует интерес учащихся к уроку 	<ul style="list-style-type: none"> • учителю удается в начале урока создать интерес к теме, но этот интерес затухает к концу урока • к концу урока теряется активность учеников 	<ul style="list-style-type: none"> • учитель не заинтересовал учеников в начале урока • ученики пассивны и весь акцент урока – на учителе
Использование наглядных пособий	<ul style="list-style-type: none"> • учитель использует различные аудио- и видеозаписи и таблицы соответственно целям урока • ученики пользуются аудио- и видеоматериалами при самостоятельной работе для сбора данных по теме • в качестве наглядных пособий учитель использует работы учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> • в классе есть наглядные пособия, которые используются учителем, в основном для представления нового материала • плакаты и таблицы используются в основном при ответе на вопросы простого уровня в качестве образца (например, использование таблиц с формулами при решении задач, при разборе предложения) 	<ul style="list-style-type: none"> • представленные наглядные пособия слабо связаны с темой урока • избыток наглядности отвлекает детей от темы, рассеивая их внимание
Применение умений и навыков изложения информации (для оценивания учащихся)	<ul style="list-style-type: none"> • ученики демонстрируют отличные способности в применении умений и навыков (демонстрация художественных, графических, схематических и прочих навыков изложения информации) • они умеют собирать информацию, относящуюся к теме работы • в их работе присутствуют хорошо обоснованные выводы и заключения; они уместно подбирают примеры и аргументы 	<ul style="list-style-type: none"> • ученики демонстрируют хорошие способности в применении навыков, но пользуются в основном одним типом изложения информации • они умеют выделить информацию, относящуюся к теме работы, хотя и недостаточно подробно • выделяют ключевые вопросы при работе с текстом 	<ul style="list-style-type: none"> • ученики демонстрируют ограниченные способности в применении необходимых умений и навыков • они собирают информацию, в которой отсутствуют детали по данной теме • подобранные аргументы и примеры не связаны между собой и не используются системно для достижения цели работы.

Таблица 2

Инструменты оценивания			
Наблюдение	Интервью	Анкетирование (вопросник)	Портфолио
Отчет			

Следует отметить, что при выставлении суммарной оценки учителя могут пользоваться неким алгоритмом, выработанным ими же самими; главное, чтобы все участники процесса понимали, как происходит оценивание. Например, для выставления итогового бала по каждому из критериев:

- вычисляется средний балл из всех отметок по данному критерию
- в случае получения дробного числа, средний балл округляется в большую сторону

В заключение этого этапа тренинга, на общем обсуждении, участники пришли к выводу, что проводить оценивание разносторонних и многогранных критериев по трех- или пятибалльной шкале просто невозможно, результаты будут поверхностны, они не побуждают оцениваемого субъекта к анализу произведенной работы. Наряду с количественной оценкой необходима качественная оценка, которая позволяет проследить достигнутое и уделять больше внимания процессу обучения и его результатам.

3. Каковы инструменты качественного оценивания и как ими пользоваться?

Ответ на данный вопрос дали сами участники семинара во время мозговой атаки. Был получен следующий список приемов (Таблица 2).

Все эти инструменты позволяют оценщику “измерять”, насколько урок соответствует выработанным критериям, то есть делают процесс оценивания более качественным, а результаты – достоверными.

Ниже приводятся описания этих инструментов и примеры их использования для оценивания учеников (для учителей) и учителей (для методистов) (“Оценивание образовательных программ”, 2003)

Наблюдение – инструмент сбора информации для установления фактов, так как можно записывать (или подсчитывать) то, что вы наблюдаете или видите.

Пример 1: Для наблюдения во время урока я часто пользуюсь листом наблюдения, который впоследствии помогает мне проанализировать урок для себя и обосновать оценку ученика (Таблица 3).

Пример 2: Для проведения наблюдения на уроке и дальнейшей беседы с учителем методисту (наблюдателю) необходимо в

Таблица 3

Контрольный лист по физике

Тема:

Дата:

Количество учеников:

Продолжительность наблюдения:

ФИО	Раб. в группе	Новые идеи	Задавал вопросы	Отвечал на вопросы	Примечания

Общий комментарий к уроку:

Таблица 4

Оценка учителя РКМЧП

Имя: Валида Багирова

Класс: 7

Место работы: школа № 160

Кол-во детей: 33

Дата: 18 Мая

Предмет: Зоология

Наблюдатель: Мехрибан Ахмедова

ОБЛАСТЬ (СТАНДАРТ)

КОММЕНТАРИИ И НАБЛЮДЕНИЯ

Климат обучения

Поощряет учащихся к выражению и защите собственных идей и мнений; способствует взаимодействию учащихся и учителя на основе доверия, терпимости и взаимного уважения; обменивается мнениями с учащимися и создает им условия для аргументации и защиты идей

X

В процессе урока общение в основном происходило в направлении “учитель-ученик”

Использует на уроке методы обучения сообща

X

Ученики большую часть урока работали в группах, причем таблица ЗХУ велась по-разному в различных группах

Адаптирует учебное пространство так, чтобы оно отвечало требованиям урока и перегруппировывает учащихся для обеспечения их эффективного взаимодействия

X

Во время групповых работ в основном менялось взаиморасположение учеников при постоянном расположении парт

Всемерно старается, чтобы учебная среда и экспозиция на стенах класса отражали работу учащихся

X

Работы учеников представлялись всему классу в течение урока

Планирование и обучение

Планирует уроки на основе базовой модели
Вызов – Осмысление содержания – Размышление

X

ЗХУ, работа в группах, непосредственные наблюдения (дождевой червь) и представление групповых работ

Дополняет учебник материалами, обогащающими учебную программу, делающими ее более доступной для учащихся и поощряющими различные трактовки

X

Ученики работали с учебником, макетом, с живым червем

Использует чтение и письмо как средства исследования и прояснения идей

X

Чтение и письмо в процессе урока способствовало более глубокому восприятию темы

Задает “открытые” вопросы высокого порядка, поощряющие учащихся к выражению разнообразных идей, мнений и откликов; создает в аудитории климат, побуждающий учащихся формулировать и задавать вопросы высокого порядка

X

Задавались интересные вопросы на сравнение и применение

Предоставляет учащимся достаточное время для полного, не прерываемого учителем ответа

X

Все выступавшие имели возможность развить свои идеи

Оценка и оценивание

Использует методы оценки, принятые в РКМЧП для отслеживания изменений в познаниях учащихся; оценивает как процесс обучения, так и его результаты; использует разнообразные подходы к оценке понимания, отношения, умений и знаний.

Не наблюдалось

Личные и профессиональные качества

Является критически мыслящим человеком, создающим атмосферу поиска для учащихся и коллег

X

Учитель все время ищет пути преподнесения темы, не ограничиваясь применением одних и тех же стратегий, но исходя при этом из целей урока

Общая оценка

X

Учитель последовательно применяет и совершенствует навыки РКМЧП

Таблица 5**Имя****Проблема****Имя интервьюируемого****Его место работы**

Расскажите интервьюируемому о проблеме, которой вы занимаетесь. Затем задайте следующие вопросы:

1. Важна ли, на Ваш взгляд, изучаемая проблема? Почему?
2. Какие организации на данный момент имеют отношение к рассматриваемой проблеме?
3. Что делает Ваша организация по решению данной проблемы?
4. Какие положительные моменты и недостатки Вы видите в работе Вашей организации?
5. Где еще я могу найти информацию по данному вопросу и каких еще людей я могу опросить?

короткий срок (в пределах урока) собрать как можно более подробную и полную информацию: факты, примеры, которые позволят ему после урока плодотворно провести беседу с учителем. В рамках программы РКЧПМ для сертифицированных составлен лист наблюдения, пример его использования приводится ниже (RWCT Project Certification Standards and Procedures, 2000). Колонки с пометками показывают, в какой степени учитель соответствует тому или иному критерию (Таблица 4).

Интервью – инструмент, позволяющий людям (в нашем случае, всем участникам учебного процесса) что-то открыто обсуждать и объяснять свою точку зрения.

Пример 1: Проводя уроки-исследования, мы вместе с учениками часто разрабатываем вопросники, по которым ученики производят опрос и собирают информацию по проблеме. Подобные вопросники я использовала и при проектной работе класса (Таблица 5).

Пример 2: При сертификации учителей по программе РКЧПМ я провожу интервью, на котором наряду со специфическими вопросами, касающимися непосредственно урока, я задаю ряд общих вопросов, которые приведены ниже (Таблица 6).

Анкетирование – инструмент для сбора информации, причем у респондентов есть время найти запрашиваемые данные или факты.

Пример 1: В начале учебного года я (учитель физики) обычно провожу входное анкетирование среди учащихся, по результатам которого можно судить о потребностях ученика и его мотивации к учению. Полученная картина дает достаточную пищу для размышлений. В конце года, помимо анализа по соотношению анкеты каждого ученика с проделанной им работой, я раздаю детям их собственные анкеты и прошу написать, чему конкретно они научились и что проделали в течение года (Таблица 7).

Таблица 6**Вопросы для проведения интервью на получение сертификата учителя**

1. Как часто Вы применяете методы РКМЧП на своих уроках?
2. Какие изменения в учениках и в себе Вы ощущаете с момента знакомства с программой?
3. Что конкретно Вы делали, чтобы привлечь коллег к программе? Есть ли какой-нибудь результат?
4. Что Вы собираетесь делать как сертифицированный учитель?
5. Был ли в Вашей практике урок, который не получился? По какой причине это произошло?
6. Как часто и в каких случаях Вы пользуетесь своим портфолио?
7. Как Вы в дальнейшем собираетесь совершенствоваться как учитель? Имеется ли у вас конкретный план профессионального роста?
8. Как Вы планируете свой урок по программе? (материалы, учебное пространство, ресурсы и т.д.)
9. Как Вы чаще всего оцениваете детей на уроках?
10. Что Вы делаете в случае, если одна группа не слушает другую?
11. Готовы ли Вы стать примером для участников программы РКМЧП? Можно ли использовать Ваши занятия как модельные?

Таблица 7

- I. Главные цели (выбери 3-5 основных), которые ты хочешь достичь в следующей четверти (учебном году):
- а) изучить материал учебника
 - б) освоить основные понятия и законы
 - в) научиться видеть физику в природе
 - г) хорошо подготовиться в экзаменах
 - д) научиться самостоятельно учиться
 - е) научиться работать с физическими приборами, выполнять опыты
 - ж) научиться внимательно слушать, грамотно говорить
 - з) развивать свои способности
 - и) получить хорошую оценку
 - к) научиться решать задачи
 - л) ничего не хочу
- II. Виды деятельности, в которых ты хотел бы принять участие (выбери сколько хочешь):
- а) слушать учителя и отвечать на его вопросы
 - б) читать интересные книги и статьи и обсуждать их в классе
 - в) демонстрировать опыты
 - г) выступать в роли учителя (лаборанта, экспериментатора,...)
 - д) учиться по собственному плану
 - е) применять свои знания дома, в школе
 - ж) выдвигать свои гипотезы, ставить эксперименты

Пример 2: Для отбора участников для семинара по активным методам обучения мы (команда тренеров) приготовили следующую анкету (Таблица 8).

Портфолио – собрание документов, материалов, отражающих деятельность обучающегося. Часто проверяется вместе с наблюдателем, выясняются важные моменты, задаются вопросы с целью анализа и уточнения.

Пример 1: В 7-ом классе мои ученики в течение всего года вели свои портфолио,

которые в конце года оценивались совместно с учениками по выработанным общим критериям.

Включи в свой портфолио:

- Наиболее интересные на твой взгляд доклады, которые ты делал в течение года
- Описания экспериментов, проведенных тобой, и полученные результаты
- Дополнительные материалы, которые ты находил в течение года по изучаемым темам
- Решение интересных задач

Таблица 8

Заявка на участие в семинаре

Фамилия, Имя, Отчество
 Место работы
 Должность
 Предмет
 Стаж работы в этой организации

Информация о семинарах, тренингах, конференциях, в которых Вы принимали участие за последние 5 лет:

Название мероприятия	Место проведения	Дата проведения	Кратко опишите, какой опыт/знания Вы приобрели на этом семинаре
Научные труды, опубликованные статьи			
Образование, ученая степень/категория			
Почему Вы хотите стать участником семинара (напишите краткое эссе)			

- Описания трех самых интересных для тебя уроков по следующей схеме: тема урока, краткое описание урока, что ты почерпнул для себя из этого урока и почему этот урок показался тебе наиболее интересным
- Фотографии, рисунки, таблицы и т.д., сделанные тобой

Пример 2: Проводя интервью с учителями РКЧПМ, я часто рекомендую им начать вести свои учительские портфолио, оценивание которых также производится по выработанным стандартам.

Включите в свой учительский портфолио:

- Ваши размышления по поводу своей роли в проведенном семинаре
- Описание своей различной деятельности на семинарах (проводите модельный урок, проводите анализ модельного урока, проводите групповое обсуждение, проводите разминки и т.д.)
- Примеры материалов для семинара, приготовленных Вами лично
- Планы ежемесячных сборов и анализ проведенных встреч
- Протоколы наблюдений и отзывы Ваших коллег, сертификатора, международных волонтеров по проведенному Вами семинару

В конце каждого этапа оценивания оценщик (ученик/учитель/методист/эксперт) может написать **отчет** (UNICEF Guide for Monitoring and Evaluation, 1991; см. также Daniel Stufflebim) о проведенной оценке, где он может отразить динамику процесса. Данный отчет позволит учесть не только уровень, достигнутый обучаемым относительно требований, заложенных в программу, но и динамику в ходе проведения оценки. Отчет позволяет корректировать учебную деятельность, проводить планирование с учетом данной оценки.

Заключение

В завершение занятия участникам было предложено дополнить, доработать собственное определение оценивания, сформулированное в начале занятия, с помощью конструкции “не только..., но и...”

Приведу примеры итоговых определений, предложенных участниками:

Оценивание – это не только определение позитивных и негативных моментов той или иной деятельности, но и выявление эффективности и успешности этой деятельности путем анализа и интерпретации данных.

Оценивание – это не только контроль качества образования, но и система, позволяющая проследить динамику и уделять больше внимания тому, чего смог достигнуть обучаемый, и меньше – его неудачам в процессе обучения.

Мне кажется, эти определения как нельзя лучше отражают значимость качественного оценивания в современном мире, где важны не только приобретенные знания, но и навыки и умения, необходимые, чтобы найти свое место в обществе. Современное оценивание должно учитывать цели самой системы образования, ее сложность, анализ предыдущих реформ и направленность реформ будущих. Необходимо проводить оценку и с учетом изменяющихся социальных потребностей, с учетом перспектив трудоустройства и заработка. И в этом смысле, оценивание может повысить доступность и эффективность обучения и сделать реальностью обучение на протяжении всей жизни.

Литература

- Материалы из семинара по оцениванию, сентябрь 9-13, 2002, Стамбул, Турция.
- Мысли и афоризмы*, Баку: Азербайджанское гос. изд-во, 1982, с. 134.
- Оценивание образовательных программ*, под ред. Ахмедовой М. Ч., Баку: Полиграф Кампании, 2003.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- RWCT Project Certification Standards and Procedures, OSI-NY, IRA, 2000.
- Stufflebim, D. (1999). Evaluation plans and operations checklist, http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/plans_operations.htm
- United Nations Children's Fund. (1991). *Evaluation. UNICEF guide for monitoring and evaluation*. New York: Author.
- Weiss, C.H. (1972). *Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

*Мехрибан Ахмедова – кандидат физико-математических наук, сертифицированный программист РКМЧП, национальный консультант Всемирного Банка по проекту “Профессиональный рост учителей”, Азербайджан, Баку.
Эл. адрес: makhmedovac@yahoo.com*

Вводные вопросы для активизации критического мышления

Представьте, что очередное занятие на курсах повышения квалификации учителей начинается вот с такого вопроса: “Что общего между фейерверком, скороваркой и удачным уроком?” В голову приходят сразу несколько ответов. Во-первых, во всех трех случаях кто-то должен, образно говоря, чиркнуть спичкой. Во-вторых, чтобы процесс пошел, требуется сначала создать необходимое давление. И, в-третьих, как бы старательно вы ни планировали, все равно в последний момент все может расстроиться.

Цель данной статьи – убедить учителей в эффективности вводного вопроса как учебной разминки. Удачный вопрос, заданный в начале занятия, помогает заинтересовать учеников и активизировать имеющиеся у них знания. Этот вид работы занимает около пяти минут и годится для любого возраста и любого предмета. Правда, у многих учителей вопросы высокого уровня (равно как и ответы на них) не вызывают энтузиазма: с “фактологическими” работать куда легче и привычнее. И все же – именно вопросы высокого уровня, то есть требующие мыслительных усилий при ответе, лучше всего помогают настроить учеников на активную работу в течение всего занятия.

Что входит в понятие *критическое мышление*?

Что такое критическое мышление или мышление высокого порядка? Рассматривая любую проблему или ситуацию, критическое мышление стремится выдвинуть такую гипотезу или прийти к таким выводам, которые были бы логичными, убедительными и при этом опирались бы на всю представленную информацию (Kurfiss, 1988). Определения критического мышления обычно включают в себя умение прогнозировать ситуацию, наблюдать,

обобщать, сравнивать, выдвигать гипотезы и устанавливать связи, рассуждать по аналогии и выявлять причины (DiSpezio, 1998). Иными словами, критическое мышление предполагает рациональный и творческий подход к рассмотрению любых вопросов. Оно опирается на умение рассуждать и решать задачи. Ответы могут быть многовариантными, могут включать в себя оценочные выводы. Кроме того, отвечающий должен уметь объяснить свой выбор.

Точно так же и критические вопросы, опираясь на высшие, с точки зрения таксономии Б. Блума (1956), навыки *применения, анализа, синтеза и оценки*, выходят за рамки простого усвоения и запоминания конкретных фактов. Все факты, участвующие в построении критического вопроса, должны быть сопоставлены и творчески проанализированы. На *оценочном* уровне каждый отвечающий определяет ценность рассматриваемого предмета или явления лично для себя, и в этом смысле его ответ не может быть “верным” или “неверным”. В свою очередь, все высказанные мнения выслушиваются и оцениваются в соответствии с четкими критериями.

Проект, стартовавший в Гарвардском университете в 1960х годах и получивший название “Зеро” (название вполне символично: на момент начала исследования о познавательном процессе не было известно практически ничего), занимается изучением оценок, личностных ориентаций, навыков и эмоций, лежащих в основе критического мышления в обучении (Perkins & Blythe, 1994). В ходе исследования выяснилось, что характер мышления определяется склонностями, способностями и восприимчивостью индивида (Perkins, 1991). Были также разработаны различные “модели мышления”, каждой из которых соответствует определенный уровень мышления, а также уровень задаваемых на занятиях вопросов (Olson, 1988).

Другие исследователи (Paul, Binker, Martin, & Adamson 1995; Elder & Paul 1997) выбрали иной подход и выделили в рамках критического мышления три категории мыслительных стратегий или навыков: аффективные, макрокогнитивные и микрокогнитивные. К аффективным стратегиям они отнесли независимость и смелость мышления, а также умение уверенно рассуждать. Широкие макрокогнитивные навыки, согласно этой классификации, включают в себя сопоставление аналогичных ситуаций и приложение имеющихся знаний к новым контекстам, навык критического чтения (восприятия), ясность высказываемых положений (выводов, убеждений). К более тонким микрокогнитивным навыкам критического мышления относятся: сопоставление абстрактных понятий с действительностью, выбор точных слов для выражения мысли, оценка представленных выводов и гипотез, а также оценка доказательности высказывания или информации (см. Таблицу 1).

Что дают критические вопросы процессу обучения

Почему учителю следует поощрять критическое мышление на всех этапах обучения? Ученикам, как и всем нам, приходится сталкиваться в жизни с самыми разными задачами и выбирать оптимальные варианты их решения. Критическое мышление предоставляет им мотивацию для выполнения школьных заданий, а также стимулирует интерес к достижению поставленных задач. При этом участки мозга, отвечающие за творческое и за логическое мышление, работают одновременно.

Если взглянуть на проблему с точки зрения перспектив сегодняшних школьников как будущих специалистов, то приходится признать, что, например, ученые и инженеры не ограничиваются в своей работе рамками заранее расписанных формул, но изобретают что-то новое, ищут новые решения старых задач. Для них чрезвычайно важно уметь видеть сходства и различия, отличать действительность от суждения о ней и принимать обоснованные решения.

В чем преимущество вопросов высокого уровня

Начиная занятие с вопроса высокого уровня, учитель получает сразу несколько преимуществ. Во-первых, в ходе ответов ученики активизируют имеющиеся у них знания по теме занятия и незаметно для себя “разогреваются”, как спортсмены перед забегом. Во-вторых, поскольку такие вопросы, в отличие от “фактологических”, имеют

Таблица 1

Список навыков:

35 параметров критического мышления

Пособие по критическому мышлению в старших классах (Paul, Binker, Martin, & Adamson 1995, с. 56)

А. Аффективные

- 1 самостоятельность мышления
- 2 понимание эгоцентрических и социоцентрических мотивов
- 3 непредвзятость суждений
- 4 умение видеть взаимосвязь эмоций и убеждений
- 5 умение воздерживаться от торопливых суждений
- 6 умение мыслить смело
- 7 добросовестность мышления
- 8 настойчивость в решении интеллектуальных задач
- 9 умение рассуждать уверенно

Б. Макрокогнитивные

- 10 умение обобщать без стремления к упрощению
- 11 сопоставление аналогичных ситуаций, приложение знания к новому контексту
- 12 расширение угла зрения: умение смотреть на вопрос с разных сторон, высказывание различных аргументов, гипотез
- 13 ясность высказываемых положений, выводов, убеждений
- 14 ясность изложения, продуманность выбора слов
- 15 разработка оценочных критериев: ясность базовых ценностей и норм
- 16 оценка надежности информации
- 17 глубина мышления: выделение наиболее значимых вопросов
- 18 анализ аргументов, объяснений, убеждений, гипотез
- 19 выработка / оценка конкретных решений
- 20 анализ и оценка человеческих поступков / линий поведения
- 21 критический подход к чтению: понимание сути, критическая оценка прочитанного
- 22 умение критически слушать (диалог “без слов”)
- 23 установление межпредметных связей
- 24 умение вести “сократическую беседу”, через диалог приходиться к пониманию и оценке убеждений партнера
- 25 умение рассуждать в диалоге: сравнение различных взглядов, подходов, гипотез
- 26 умение рассуждать диалектически: оценка взглядов, подходов, гипотез

В. Микрокогнитивные

- 27 сопоставление / противопоставление абстрактных понятий и действительности
- 28 точность и критичность высказываний
- 29 анализ и оценка высказываний
- 30 анализ и оценка выводов
- 31 умение выделить информацию, связанную с рассматриваемым вопросом
- 32 логичность объяснений, умозаключений, прогнозов,
- 33 оценка доказательности высказывания
- 34 умение увидеть противоречивость рассуждения
- 35 анализ прямых и косвенных последствий события / явления.



Фото: PhotoDisc, Inc.

много вариантов ответов, то все ученики отвечают на равных, вне зависимости от уровня способностей и успеваемости. В-третьих, начиная урок с поиска ответа на вопрос, ученик невольно втягивается в процесс и активнее участвует в работе в течение всего занятия. Если ответы связаны с прогнозированием, то, желая узнать, насколько верным было его предположение, он потом внимательнее читает текст. В-четвертых, использование этой стратегии есть гарантия того, что на уроке прозвучал как минимум один вопрос, не имеющий однозначного и единственно верного ответа. В-пятых, учитель волен использовать дополнительные вопросы, которые помогут отвечающему уточнить свою мысль или привести необходимые доказательства. После такой прекрасной разминки ученики легко переходят к решению учебных задач урока.

Детализация вопроса

Учитель (или руководитель семинара на курсах повышения квалификации) может уточнить гипотезу, точку зрения или ход рассуждений отвечающего с помощью дополнительных вопросов. Ясно, что всякий ответ должен быть доказательным, и тут без детализации часто не обойтись. Например, вопрос, приведенный в качестве примера в начале статьи (“Что общего между фейерверком, скороваркой и удачным уроком?”), может породить такие дополнительные вопросы:

Слушатель курса: Нужно, чтобы кто-то чиркнул спичкой и зажег огонь.

1. *Руководитель семинара:* Так. А кто выступит в роли зажигающего на уроке?

С.к.: Ученики, или учитель, или книга, или диктор на пленке, или видео.

С.к.: И все это вместе создает давление, необходимое для того, чтобы произошел взрыв.

2. *Р.с.:* Да? И что же за взрывы происходят у вас на занятиях?

С.к.: Иногда учеников осеняет. И лампочка наконец загорается.

С.к.: А иногда, наоборот, все идет вкривь и вкось.

3. *Р.с.:* Интересно. Вкривь и вкось – это как?

С.к.: До учеников ничего не доходит. И лампочка не загорается.

Задавая уточняющие вопросы, мы помогаем отвечающему мыслить яснее и глубже.

Требования к вводу вопросу

Хороший вводный вопрос должен удовлетворять ряду требований, из которых первые два вполне очевидны: (1) он должен служить введением к новой теме; (2) его обсуждение должно занимать не больше пяти минут в начале занятия. Далее, цель вводного вопроса – вовлечь учеников в активную работу на занятии, поэтому он, безусловно, должен стимулировать работу мысли (3). При этом он должен направлять мысли учеников в новое русло, а не застав-

лять их припоминать выученное ранее (4). Ответ на этот вопрос не предполагает изложения конкретных знаний и, соответственно, не может быть найден в энциклопедии (5). Вариантов ответа может быть много. Учитель старается вовлечь в обсуждение как можно больше участников. “Хорошая мысль, – говорит он по поводу прозвучавшего высказывания. – А еще какие есть мнения?” Все принятые ответы записываются на доске (6). В конце занятия (7) учитель и ученики возвращаются к прозвучавшим в начале урока ответам, чтобы подтвердить или опровергнуть их, а также расширить с опорой на изученный текст (см. Таблицу 2).

Три типа вопросов высокого уровня

Анализ вводных вопросов, включенных студентами-практикантами в планы уроков естественного и общественного циклов,

позволил автору настоящей статьи выделить вопросы трех типов, ориентированные на: *проведение аналогии, высказывание своего мнения и прогнозирование (или фантазирование)*. Вот примеры вопросов-анalogий:

На уроке естествознания: “Что общего между ученым и следователем? Почему?”

На уроке основ художественной грамотности: “Что общего между трупом, анатомией человека и потолком? Почему?”

А вот пример вопроса, ориентированного на высказывание собственного мнения:

“Если бы вы имели возможность сформировать идеальное правительство, какие принципы легли бы в основу его работы и как бы вы гарантировали соблюдение прав и свобод?” (Такой вопрос может быть задан, например, студентам, изучающим принципы управления государством или историю западной цивилизации.)

Таблица 2

Основные требования к вводному вопросу

Вводный вопрос:

1. подводит учеников к нужной теме
2. занимает не больше пяти минут в начале урока
3. повышает интерес и мотивацию
4. направляет мысль в новое русло
5. не имеет готового ответа из энциклопедии
6. может иметь много вариантов ответов
7. требует внимания в конце урока

Примеры вводных вопросов:

Конечно, до чтения текста ученики не могут дать “правильный”, с точки зрения текста, ответ – зато сам поиск ответа стимулирует работу мысли

- Если бы неизвестный злоумышленник похитил тебя среди ночи, какие три вещи ты постарался бы взять с собой и почему? (на уроке английской литературы по автобиографическому рассказу подростка-африканца, который был похищен работоторговцами и переправлен в одну из американских колоний.)
- Что общего между игрой в кубики, строительством дома и написанием сочинения? (на уроке письменной речи)
- Что общего между немецкими евреями, афро-американцами и арабскими женщинами? (на уроке всемирной истории)
- В чем сходство эволюционной теории Дарвина и теории “большого взрыва”, объясняющей происхождение Вселенной? (на уроке биологии)
- Что общего между мусорной свалкой, алкоголем и болотным газом? (на уроке экологии)
- Какая связь между красками, точечным изображением и вероотступничеством? (на уроке искусствоведения)
- Что общего имеют гориллы, киты и стегозавры?

Наконец, пример вопроса на развитие воображения: “Если бы злоумышленник похитил тебя среди ночи, какие три вещи ты постарался бы взять с собой и почему?” (Урок английской литературы, начавшийся с этого вопроса, был посвящен автобиографическому рассказу подростка-африканца; мальчик был похищен работниками и переправлен на невольничьем судне в одну из американских колоний.)

Одним словом, виды вводных вопросов на занятиях можно и нужно варьировать (см. Таблицу 3).

Как оценивать ответы на вопросы высокого порядка

В оценке ответов на вопрос высокого порядка (независимо от того, проставляется эта оценка в журнал или нет), должны быть отражены несколько моментов: не уходит ли ученик от темы; учитывает ли он все аспекты затронутой проблемы; может ли обосновать свой ответ? (Elder & Paul, 1997) Разумеется, требования к глубине анализа и широте охвата проблемы должны соотноситься с возрастом ребенка и уровнем обучения (см. Таблицу 4).

Таблица 3

Три типа вводных вопросов

I. Аналогия (в таксономии Блума соответствует уровням *анализа и синтеза*)

ПРИМЕРЫ: Что общего имеют стручковая фасоль, апельсиновый сок и яблоко? (урок здоровья, тема – низкокалорийные продукты)

Какая связь между сточными водами, пестицидами и сырой нефтью? (урок естествознания, тема – загрязнение воды)

II. Мнение (в таксономии Блума соответствует уровням *синтеза и оценки*)

ПРИМЕРЫ: Кто был величайшим правителем в истории вашей страны, почему? (урок истории, тема – управление государством)

Считаете ли вы, что история развивалась бы по-другому, если бы У. Черчилль не был премьер-министром Англии во время Второй мировой войны? Почему? (урок всемирной истории)

III. Прогноз / фантазия (в таксономии Блума соответствует уровню *синтеза*)

ПРИМЕРЫ: Если бы у вас появилась возможность создать новый вид транспорта, что бы вы создали? Почему? (урок по видам транспорта)

Если бы вы могли сформировать идеальное правительство, то какие принципы легли бы в основу его работы и как бы вы гарантировали соблюдение прав и свобод? (урок истории)

Таблица 4

Оценка ответов на вопросы высокого порядка

(Elder & Paul, 1997)

- ТОЧНОСТЬ: Соблюдено ли требование фактической точности?
- УМЕСТНОСТЬ: Соотносится ли ответ с вопросом?
- ГЛУБИНА: Все ли аспекты проблемы охвачены?
- ШИРОТА: Все ли точки зрения учтены?
- ОБОСНОВАННОСТЬ: Может ли данный ответ считаться обоснованным?
- ЛОГИЧНОСТЬ: Логичны ли выводы?

Таблица 5

Внедрение вводных вопросов в рабочий план

Наметьте три темы уроков, которые вы проведете на следующей неделе. Разработайте для каждой темы хотя бы по одному вопросу, впишите его в графу, соответствующую типу вопроса.

ТЕМА №1:

а. АНАЛОГИЯ: (ПРИМЕР: Что общего имеют стручковая фасоль, апельсиновый сок и яблоко?)

б. МНЕНИЕ: (ПРИМЕР: Кто был величайшим правителем в истории вашей страны?)

в. ПРОГНОЗ/ФАНТАЗИЯ: (ПРИМЕР: Какой новый вид транспорта вы хотели бы создать и почему?)

ТЕМА №2:

а. АНАЛОГИЯ:

б. МНЕНИЕ:

в. ПРОГНОЗ/ФАНТАЗИЯ:

ТЕМА №3:

а. АНАЛОГИЯ:

б. МНЕНИЕ:

в. ПРОГНОЗ/ФАНТАЗИЯ:

Как включить вводные вопросы в свой урок

Для этого нужно решить две задачи: во-первых, разработать по одному вводному вопросу для каждого урока; во-вторых, составить (и оценить) схему урока, на которой будет отражен сам вопрос и связанные с ним изменения в ходе урока. Для начала наметьте три темы, которые вы будете изучать со своим классом на следующей неделе. Решите, какой тип вводного вопроса лучше всего подойдет для каждой из тем; впишите несколько вариантов вопросов в таблицу (Таблица 5). Затем выберите по одному вопросу для каждой темы, впишите их в планы уроков. Проверьте, удовлетворяют ли они критериям, представленным в Таблице 2.

Постарайтесь критически оценить составленные вами планы. Все ли элементы занятия (поставленные учебные цели, вводный вопрос, виды работы на уроке, выводы) взаимосвязаны? Вопрос должен пройти полный цикл: если в начале занятия высказывались догадки относительно развития той или иной ситуации, то в конце нужно оставить время на то, чтобы эти догадки были подтверждены или опровергнуты. Обоснования ответов могут подтверждаться ссылками на текст (см. Таблицу 6).

Таблица 6

План-схема урока

ТЕМА/ЦЕЛЬ УРОКА



ВВОДНЫЙ ВОПРОС:

АНАЛОГИЯ – МНЕНИЕ – ПРОГНОЗ/ФАНТАЗИЯ



ВИДЫ РАБОТЫ:

ПЕРЕД ЧТЕНИЕМ

ВО ВРЕМЯ ЧТЕНИЯ

ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ



ЗАВЕРШЕНИЕ:

ПОДТВ./ОПРОВЕР.

ОТВЕТ СОМНИТЕЛЕН? ► НАЗАД

Заключение

И, наконец, еще одна, не менее важная задача учителя – привнести в занятие собственную энергию, “чиркнуть спичкой”. Возвращаясь к вопросу, с которого начиналась эта статья, можно сказать, что и фейерверк, и скороварка, и хороший урок “срабатывают” только после совершения некоего предваряющего действия. Фейерверк, как и газ под скороваркой, поджигается спичкой; на уроке роль “спички” выполняет вводный вопрос: он занимает всего пять минут в начале занятия, но “зажигает” учеников и поддерживает их интерес до конца занятия.

Не бойтесь творить! Не откладывайте планирование вводных вопросов “на потом”: ведь после хорошей разминки мозг – как и мышцы – работает гораздо эффективнее.

Литература

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- DiSpezio, M. (1998). *Challenging critical thinking puzzles*. New York: Sterling.
- Elder, L., & Paul, R. (1997). Critical thinking: Crucial distinctions for questions. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 34-35.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, & possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Olson, L. (1998). Children flourish here: Eight teachers and a theory changed a school world. *Education Week*, 7(18), 1 & 18-19.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1995). *Critical thinking handbook: High school, a guide for redesigning instruction*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. (1991). Educating for insight. *Educational Leadership*, 49(2), 4-8.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.

Карен К. Фостер преподает на кафедре развития грамотности в Университете Центрального Миссури, Уорренсбург, США.
Эл.адрес: kfoster@cmsu1.cmsu.edu

Как мне видится “обратная связь”

Любовь Ложещицына

Преподаватель задает тон любого урока, предлагает материал со своим видением той или иной проблемы. Но ведь образованием мы называем то, что воспримет студент или ученик в итоге, что он вынесет для себя из этого занятия. Как же мне, преподавателю, узнать степень усвоения студентами нового материала? Можно провести тест или иной вид письменной работы, можно устроить экзамен. А можно попросить студентов заполнить в конце занятия “выходную анкету”. Таким образом, преподаватель устанавливает со студентами обратную связь.

Обратную связь я понимаю здесь достаточно широко. Это может быть отклик любого рода: связанный с содержанием занятия, методами его ведения, с мыслями и эмоциями, которые владеют студентами по его окончании. Все это поможет мне оценить и переосмыслить сделанное и произвести необходимые изменения в моей работе.

Обратная связь необходима для любого предмета. Как преподаватель французского языка могу утверждать, что для меня и моих коллег она еще и методически обоснована самим коммуникативным методом изучения иностранного языка. Однако, коммуникативность эта ограничена, она не выходит за пределы учебной аудитории, поскольку мы вынуждены обучать студентов и английскому, и французскому языку в условиях отсутствия языковой среды. Как же студенты второго курса Американского университета в Центральной Азии воспринимают материал, изложенный в статьях или художественных произведениях по-французски?

Однажды на семинаре по развитию критического мышления я увидела “выходные карты” – несложный инструмент для установления обратной связи между тренерами и участниками семинара... и решила использовать их на занятиях – отчасти для стимулирования рефлексии, отчасти для получения “оперативной информации” о том, как воспринимают студенты мои занятия. Впрочем, работая над составлением вопросов, я поняла, что отлаженная система обратной связи дает куда больше возможностей, чем представляется поначалу. Фактически она позволяет проще, действеннее и интереснее поддерживать диалог со студентами. Можно предлагать вопросы фактологические и открытые. Можно представлять карту сжатой и развернутой. Можно отвечать на вопросы группой и индивидуально... Этот небольшой листок бумаги, где заранее напечатаны или написаны вопросы (хотя иногда я их просто диктую) и оставлено место для ответов, оказывает преподавателю немалую помощь. Ответы не подписываются, что сохраняет анонимность и предоставляет свободу в изложении собственных мыслей.

Именно работу над вопросами и ответами в карте я рассматриваю как письменную форму диалога *преподаватель ↔ студент*. Я обязательно благодарю студентов за ответы. Чтобы не смущать студентов, я никогда не читаю ответы в их присутствии. Обычно такой вид опроса я использую по окончании занятий, завершающих изучение темы или отдельного произведения. Для тех уроков, где материал прорабатывается самостоятельно, обратная связь особенно важна, поскольку позволяет увидеть, насколько он усвоен.

Формулируя вопросы в карте обратной связи, я всегда отталкиваюсь

от исходного материала (художественного или информационного текста) и целей данного урока. В задачу преподавателя входит подбор исходных материалов и постановка вопросов, нацеливающих студентов на поиск главного в первоисточниках. Иногда исходный материал дает не только новую информацию, но и направляет студентов на размышление над проблемой, поставленной автором перед героем. Умение использовать изученное – в устной речи и письме – позволит студенту грамотно изложить свои мысли и продемонстрировать понимание авторской концепции. При последующем обсуждении в парах или небольших группах происходит уточнение деталей и общего смысла той или иной информации. Таким образом, студенты размышляют и делают выводы, которые представляют всей группе во время презентации. “Сколько голов, столько умов”, – гласит пословица. Свидетельством тому являются наши занятия, когда каждый видит проблему по-своему, и это порождает множество вопросов, которые не только служат для прояснения и уточнения изучаемого материала, но одновременно являются толчком для дальнейшей рефлексии.

В качестве примера я хотела бы привести описание урока по французской литературе, где на занятии студентам были предложены для чтения на языке оригинала две статьи, рассказывающие об истории французского театра. Это был вводный, информативный урок ко всему курсу целого семестра. Статьи нацеливали студентов на получение и обобщение информации, а также на рефлексию по поводу предстоящего курса. В конце урока студенты осветили следующие разделы карты обратной связи:



- *я узнал*
- *я хочу узнать*
- *понравилось*
- *не понравилось*

Раздел карты, посвященный графе *я узнал*, я решила сделать развернутым, поскольку работа со статьями проводилась самостоятельно. На бумаге большого формата я изобразила контур дерева, символизирующего собой театр. Студенты должны были не просто заполнить графу *я узнал*, а выбрать из предложенных статей новые для них определения и понятия и представить их на разноцветных листках бумаги в форме цветка. Цвет бумаги выбирался произвольно, а образ “цветка” (в отличие от “плода”) соответствовал начальному этапу изучения нового материала. Располагать цветы можно было в любом месте – на кроне, на стволе и даже на земле. Так я узнала, насколько студенты поняли тему и на что нужно обратить их внимание на ближайших занятиях.

Во время обсуждения каждый и говорил, и слушал, что дало студентам возможность не только представить группе свои новые знания, но и уточнить то, что они пропустили или не поняли в статье. На этом этапе студенты задавали друг другу вопросы, которые касались, в основном, уточнения смысла того или иного слова. Несмотря на то, что ведение курса на языке оригинала вызывает некоторые трудности страноведческого и лексического характера (новая терминология, новые имена, факты, новые реалии, а студенты имеют разный уровень подготовки), самостоятельная работа над текстом прошла успешно.

В ответах о том, что бы студенты *хотели узнать*, я прочла следующее:

- прочитать произведения французских авторов

- узнать особенности произведений
- познакомиться с театральными жанрами и т.д.

Таким образом, студенты заинтересовались предстоящим курсом, что и показали карты обратной связи.

Студенты отметили, что им *понравилось* на уроке:

- идея представления театра в виде дерева
- замысел продолжить эту работу и дополнить дерево листьями и плодами (я предложила сделать это по окончании семестра)
- способ анализа текста, который позволил более полно усвоить материал
- чтение текста о развитии жанров театра

Сама игра с цветной бумагой разной формы внесла оживление в работу студентов. Тема была новой, информации было достаточно много, и она была малоизвестна для большинства студентов. Как видите, на этом уроке я применила развернутую карту обратной связи. Обычно на заполнение “выходных карт” я оставляю 5-7 минут. На этот раз работа с картами вместе с презентациями и ответами на вопросы заняла пол-урока. Впрочем, это того стоило. Изучив карты обратной связи, я отметила, что студенты откликнулись на идею представить развитие театра в виде дерева. Данная метафора (*театр-дерево*) со временем получила более сложную структуру: на листьях появились имена наиболее интересных авторов, на плодах – названия драматургических произведений. Оформление *театра-дерева* было с успехом завершено в конце семестра.

Литература всегда дает материал к размышлению. Мы читаем произведение и пытаемся понять мотивы

поступков героев, часто ставим себя на их место. Иногда я говорю студентам: “Станьте другом или подругой героини, и ее поступки станут вам понятны. Задайте вопросы автору. Предложите свое решение проблемы”. Часто проблемы литературных героев настолько злободневны, что студенты приводят примеры их решения из своего жизненного опыта.

После прочтения и обсуждения какой-либо сцены из пьесы, стихотворения или главы из романа я предлагаю студентам карты обратной связи иного плана, в которых предлагается заполнить следующие графы:

- *я узнал и понял*
- *мои вопросы себе самому моему преподавателю другим студентам*

Прочитав и обсудив текст, а иногда и изложив свои мысли письменно, студенты задают совершенно неожиданные вопросы. Так, после изучения романа Г. Флобера *Госпожа Бовари* студентки (группа состоит только из девушек) почти единогласно задали преподавателю вопрос: “Мечтать, что ли, вообще не нужно?” А заполняя карту обратной связи, в графе *я узнал и понял*, они сами же и ответили на данный вопрос: мечты, оторванные от реальной жизни, являются пустыми, неосуществимыми, и в погоне за своей мечтой нельзя забывать о близких людях, которые страдают. Так карта обратной связи помогает студентам делать выводы, важные для их собственной жизни, а преподавателю дает информацию для дальнейшей работы, подсказывает, на что обратить внимание студентов в дальнейшем, какие тексты подобрать, чтобы они увидели, как автор решает ту или иную проблему. Я надеюсь, что размышление над проблемами, которые ставит писатель перед героями, и над реше-



ниями, которые он предлагает в том или ином случае, помогут студентам, углубят их понимание мира, а значит, их друзья и близкие получат хороших собеседников, способных понимать, прощать, поддерживать, сопереживать – именно в этом мы все так нуждаемся.

В трудные и переломные моменты нашей жизни мы обращаемся за советом к близким людям. В таком случае, не поговорить ли с полюбившимся литературным персонажем? Ведь теперь, изучив мотивы его поведения и манеру выражать свои мысли, мы можем предположить – и изложить – его реакцию на поставленные перед ним вопросы. Именно для этого я предлагаю студентам карту обратной связи, требующую ответы на следующие вопросы:

- *Что пожелал бы мой любимый герой себе тому, кто пишет от его лица преподавателю*

Я привожу всего один пример из студенческой работы, написанной на французском языке (сохранена авторская стилистика), и даю его перевод на русский язык. Студентка второго курса Айжан Аязбекова выбрала любимым героем Волка-Изенгринна из средневекового “Романа о Лисе” и написала от его лица пожелания в стихах. Она написала это стихотворение за несколько минут!

*J'ai appris durant ce semestre
Que je suis le chef-d'orchestre
Vous faites ce que je veux
Et ce que je désire
Ça me donne plein de plaisir
Je voudrais apprendre qui me préfère
ou me lit
Je voudrais apprendre tous mes ennemis
Je voudrais apprendre si mes tours vous
ont aidé
Dans vos difficultés*

*A moi-même je souhaite être plus bon
A toi, mon auteur, je souhaite
De ne pas aimer les bonbons
Parce que je pense que
Tu as déjà reçu quelques leçons
Et à vous, mon lecteur,
Je souhaite être protecteur
De vos propres avis
Et soyez consultant à vos amis*

*[Во время этого семестра я узнал,
что я – Дирижер оркестра,
Вы делаете то, что я хочу и желаю,
И это доставляет мне массу
удовольствия.*

*Я хотел бы узнать,
Кто меня любит или читает,
Я хотел бы узнать всех своих врагов,
Я хотел бы узнать, помогли ли
мои прodelки*

*В преодолении ваших трудностей.
Себе я желаю быть добрее,
Тебе, мой автор,
Не увлечься конфетами,
Так как, я думаю,
Ты уже получил несколько уроков.
А вам, мой читатель,
Я желаю уметь отстаивать
Свои взгляды.
Будьте советчиком своих друзей.]*

Многие студенты выражают свои пожелания в виде письма от имени героя. Немало узнав о нем, став ему другом, студенты прекрасно справляются с этим заданием. Мне же из их ответов становится ясно, как можно расставить акценты в дальнейшей работе, как сформулировать вопросы, какие выбрать отрывки для детального изучения, чтобы помочь студентам ориентироваться не только в литературных жанрах и произведениях, но и в личной и профессиональной жизни.

При заполнении карт наибольшие трудности возникают, когда нужно провести самоанализ и высказать пожелания самому себе. Ведь

это не что иное, как разработка программы самосовершенствования. К этому готовы не все, но первый признак настоящей личности – недовольство собой. Я надеюсь, что студенты, с которыми я работаю, постепенно становятся все более зрелыми, и уроки литературы не проходят для них впустую.

Всегда интересно и полезно увидеть себя глазами студентов, узнать, как они оценивают рабочий материал урока, и в итоге определить направление движения и цель, к которой нужно стремиться. Каждый раз я с волнением и благодарностью беру в руки карты обратной связи, читаю, переживаю, анализирую весь урок в целом и каждый этап отдельно, и все это помогает мне корректировать методы подачи материала, применять разные стратегии критического мышления, комбинировать их или, наоборот, использовать только какую-то часть отдельной стратегии.

Каждый урок уникален, даже если мы ставим одни и те же цели, используем одни и те же материалы и методы. Гибкий подход к организации урока, основанный на получаемой от студентов “обратной связи”, позволяет вносить изменения в его ход и разнообразить изучаемый материал. В итоге и материал проработан, и студенты довольны, и преподавателю удастся достичь поставленных целей. Растет мастерство и профессионализм педагога, что положительно отражается на студентах. Так поддерживается диалог преподаватель ↔ студент. И это стимул к нашему дальнейшему росту.

*Любовь Анатольевна
Ложеницына – старший
преподаватель направления
вторых языков Американского
университета в
Центральной Азии.
Эл. адрес: lyubov@mail.auk.kg*

Стратегические решения



Дайте им возможность созидать Уильям Дж. Брозо

В этой рубрике я уже не раз подчеркивал необходимость применения методов, которые позволяют учащимся продемонстрировать то, что они узнали и поняли, оригинальными и привлекательными способами. Например, они могут реализовать себя, пересказав некую историю с иной точки зрения (от лица другого персонажа), или предложив свое решение проблемы, поднятой в тексте; они могут поделиться важными фактами и деталями в рамках творческой, приятной для всех участников беседы (см. Brozo, 2003).

Существуют и другие методические возможности для занимательного представления недавно изученной информации. И все подобные стратегии объединяет одно важное свойство: они способствуют *созидательному* учению. Теория созидательного учения (Wittrock, 1990) утверждает, что обучение происходит наиболее эффективно, когда школьников и студентов учат *созидать*, самостоятельно воздвигать новое знание. Увы, слишком часто учащиеся играют в процессе обучения пассивную роль, от них требуются лишь прогнозируемые реакции на стимулы, поступающие от преподавателя или текста. Активные же ученики генерируют собственные вопросы, ставят собственные цели, продумывают собственные примеры. Как показано в таблице, все подсказки, которые поступают учащимся из текста или от преподавателя, могут быть с таким же успехом созданы ими самими. Такие, самостоятельно рожденные “подпорки” глубже вовлекают учащихся в процесс (уже не обучения, а собственно учения), а недавно изученная информация и идеи усваиваются прочно и надолго.

Если текст или учитель:

дает заголовки и подзаголовки
предлагает названия
выделяет слова или фразы
задает вопросы
ставит задачи
излагает краткое содержание
делает пометки на полях
проводит аналогии
приводит примеры
предлагает графики и таблицы
предлагает карты
ставит требующие решения проблемы
дает обобщения в графической форме

То школьников надо учить:

писать заголовки и подзаголовки
придумывать названия
выделять важные слова или фразы
задавать вопросы
ставить задачи
излагать краткое содержание (в устной и/или письменной форме)
делать пометки на полях
проводить аналогии
приводить примеры
создавать графики и таблицы
рисовать карты
ставить требующие решения проблемы
давать обобщения в графической форме

Две стратегии созидательного обучения

Пересказ наперебой

В тот день, когда его ученики закончили читать рассказ А. Конан-Дойла “Обряд дома Месгрейвов” из серии про Шерлока Холмса (Doyle, 1930), учитель литературы господин Горче попросил поставить посреди класса четыре стула так, чтобы они образовали квадрат. Затем он пригласил четырех добровольцев присесть на эти стулья. Вскоре один из четверых вскочил и произнес: “Поздно вечером сэра Реджинальда [персонаж рассказа] спустился за книгой, поскольку не мог заснуть”. Второй вскочил и добавил: “Он увидел, что в кабинете горит свет, и решил, что в дом забрался грабитель”. Третий ученик

почти перебил его: “Сэр Реджинальд схватил висевший на стене средневековый меч и распахнул дверь”. “Его появление привело в замешательство дворецкого Брантона, который испуганно дернулся и поспешно засунул что-то в карман”, – быстро договорил четвертый. В этот момент господин Горче прервал учеников и спросил у остальной части класса, насколько точным является услышанный ими пересказ. Получив подтверждение, учитель поблагодарил первую четверку и пригласил еще четырех добровольцев занять их место.

Учащиеся продемонстрировали стратегию под названием *Пересказ наперебой*. Первый “пересказчик” начинает кратко описывать эпизод из только что прочитанной всем клас-

Стратегические решения



сом пьесы, главы или рассказа. Следующий (не по кругу, а кто успел) вскакивает и без паузы излагает следующее по хронологии событие, и так далее. В английском языке стратегия получила название *Кукурузный (попкорновый) пересказ*, так как ученики должны вскакивать и “лопать-ся” так же быстро и беспорядочно, как зерна жареной кукурузы.

Поместив маленькую группу пересказчиков в центр класса, учитель без усилий удерживает всеобщее внимание, поскольку остальные учащиеся стараются не упустить малейшие детали пересказа – в поисках ошибки или нарушения логики повествования. Часто сменяя пересказчиков и слушателей, господин Горче добивается максимума сосредоточенности и участия от каждого. Такой пересказ одновременно и занимателен, и забавен, учащиеся ставят во главу угла подробность и аккуратность и охотно исправляют и дополняют друг друга (Brozo, 2002).

Профессор Всезнайка

Госпожа Нэйже-Улла подходит к пересказу естественно-научных текстов с юмором. Несколько учащихся назначаются “экспертами” по только что изученному материалу. Представьте, что перед классом стоят три ученика. На каждом – белый лабораторный халат и головной убор, в руке у каждого – большой блокнот (или планшет с зажимом). Они – “эксперты” в стратегии, известной как *Профессор Всезнайка*. “Аудитория” (их собственные одноклассники) задают им три вопроса, и эксперты отходят в уголок посоветоваться, а затем предлагают свои ответы.

Вот класс госпожи Нэйже-Улла закончил главу учебника по ботанике, и она попросила трех учеников надеть регалии, подходящие профессору Всезнайке, и занять место

у доски. Первый вопрос для трио экспертов был следующим: “Почему растения зеленые?” Троица сбилась в тесный круг, посоветовалась, а затем, повернувшись к классу, принялась отвечать, причем каждый был вправе добавить лишь одно слово к сказанному до него. Вот что вышло: “Растения-получают-зеленый-цвет-от-хлорофилла”. Ответив на несколько дополнительных вопросов, эта группа Всезнаек уступила место новой команде; в итоге каждый ученик имел возможность быть экспертом по этой теме. Как и *Пересказ наперебой*, стратегия *Профессор Всезнайка* гарантирует высокую активность учащихся, что обеспечивает крепкое и долгосрочное усвоение изученного.

Обе вышеописанные стратегии могут превратить обычно скучный, монотонный процесс пересказа в увлекательное и, порой, веселое занятие. Ученики уже не пассивны. Они не дожидаются, пока учитель задаст вопрос и вызовет кого-то отвечать. Они сами рвутся отвечать и отслеживают ответы товарищей – и с формальной, и с содержательной

стороны. Возложив на учеников ответственность за пересказ, мы стимулируем в них созидательный подход к процессу учения и повышаем их заинтересованность в процессе и результате (Brozo & Simpson, 2003).

Литература

- Brozo, W.G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Brozo, W.G. (2003). Writing to learn with SPAN prompts. *Thinking Classroom/Peremena*, 4, 44–45.
- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Doyle, A.C. (1930). *The complete Sherlock Holmes*. New York: Doubleday.
- Witrock, M. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.

Уильям Дж. Брозо – профессор, преподает язык и вопросы грамотности на факультете теоретической и практической подготовки учителей в университете Теннесси, Ноксвилл, США. Эл.адрес: wbrozo@utk.edu

Грамотность без границ

Европейская комиссия по международному развитию Международной ассоциации чтения и Ассоциация чтения Хорватии (Hrvatsko citateljsko drustvo) приглашают к участию в **14-ой Европейской конференции по чтению**, которая состоится в столице Хорватии Загребе 31 июля – 3 августа 2005 года. Заявки принимаются по следующим категориям: доклады, постеры, мастерские, круглые столы и симпозиумы. Рабочий язык конференции – английский. Презентации могут делаться на любом европейском языке; резюме в этом случае должны быть представлены на языке презентации и по-английски (перевод организаторами не предусмотрен). Крайний срок подачи заявок и резюме – 30 ноября 2004.

Дополнительная информация доступна на сайте www.hcd.hr/conference/

Для авторов журнала *Перемена*

Журнал *Перемена* – международное издание для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Журнал призван способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным обучению, ориентированному на учеников и студентов и основанному на развитии их пытливости, инициативы, критического мышления и умения работать сообща, а также альтернативному оцениванию и другим аспектам реформирования образования. Поскольку журнал международный, его публикации затрагивают проблемы, актуальные для самого широкого круга читателей, а термины и примеры, связанные с местной спецификой отдельной страны или региона, объясняются в тексте.

Журнал *Перемена* предоставляет свои страницы для материалов как практического, так и теоретического характера, но последние также подаются в форме повествования, а не научного доклада. Примеры из личного педагогического опыта, высказывания коллег и учащихся, образцы ученических и студенческих работ помогают общению авторов с читателями.

Формат предлагаемых к публикации материалов

- Материалы принимаются на английском и русском языках.
- Объем статей не должен превышать 5000 слов на английском или 3300 слов на русском языке.
- Материалы принимаются в виде приложений к электронному письму, предпочтительно в формате .rtf, по адресу: **bmichaels@reading.org**
- Полное имя (имена) автора (авторов) должны значиться только на титульном листе и не повторяться на других страницах текста, так как статьи подлежат анонимному рецензированию. Помимо имени на титульном листе должны быть указаны **почтовый и электронный адреса** автора (авторов).
- Ссылки на цитируемые статьи и книги приводятся полностью. В ссылку на журнальную статью включаются следующие сведения: автор, дата публикации, название статьи, название журнала, номер тома/журнала и номера цитируемых страниц. В ссылку на книгу – автор, год публикации, название, место публикации, издательство и номера цитируемых страниц. Дополнительную информацию и примеры см. на сайте: http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_apa.html
- Если в статье приводятся письменные или графические работы учащихся/студентов, автор обязан представить письменное разрешение на их использование. Для публикации прилагаемых к статье фотографий необходимо получить разрешение от изображенных на ней лиц и от фотографа (разрешение на публикацию работ или фотографий несовершеннолетних дает родитель или опекун). Формы разрешений на английском и русском языках можно получить на сайте журнала по адресу: <http://www.reading.org/publications/tc/permissions.html>
- При выборе статей к публикации редакторы опираются на результаты анонимного рецензирования.

Письма в редакцию, обзоры вебсайтов и книг, а также заметки для рубрики “**Ракурсы**” принимаются по адресу **bmichaels@reading.org**

Разрешение на использование материалов из журнала *Перемена*

Цитирование: Авторы имеют право цитировать публикации журнала *Перемена* объемом до 500 слов. Для цитирования более длинных текстов или воспроизведения графических материалов необходимо получить письменное разрешение от Международной ассоциации чтения.

Ксерокопирование: Разрешается ксерокопирование для однократного некоммерческого использования в учебных целях или в библиотеках образовательных учреждений. За разрешением на многократное использование на занятиях или на включение экземпляров статей в пакет обязательного чтения студентов в рамках учебного курса обращайтесь к редактору по правам Международной ассоциации чтения.

Публикация и перевод: На воспроизведение более чем 500 слов любого текста из журнала *Перемена* на языке оригинальной публикации или в переводе необходимо получить письменное разрешение Международной ассоциации чтения. Авторские права Ассоциации должны быть указаны в публикации. Ассоциация не уполномочена передавать права на использование статей или графики, опубликованных в журнале с разрешения других издателей. За подобным разрешением необходимо обращаться к первым издателям данных материалов.

Указатель

Перемена, том 5, 2004 год

ПОСТОЯННЫЕ РУБРИКИ

Ракурсы

Как Вы развиваете у школьников и студентов гражданскую активность?

Миткова, Габриела, Душеина, Татьяна, Толюшене, Лайма, Берковиц, Марвин У, Чорголашвили, Паата

Июль 5

Чем в Вашей стране городские школы отличаются от сельских?

Вакарету, Ариана-Станка, Шторлин, Валерий, МакДермотт, Дж. Синтия, Смит, Х. Хилтон, Кочи, Хасиме, Пранцкенас, Донатас

Янв 4

За и против

Критические размышления о критическом мышлении

Лысенко, Сергей

Июль 44

Списки для обязательного чтения?

Динич, Ростислав

Апр 45

Стратегические решения

Дайте им возможность созидать

Брозо, Уильям

Окт 47

Как завоевать и удержать внимание учащихся

Брозо, Уильям

Янв 38

Как организовать обсуждение на уроке

Уорд, Джефф

Июль 41

Чтобы никто не отмолчался

Брозо, Уильям

Апр 42

Интернет-обзор

Встреча на границах

Сидорова, Екатерина

Апр 44

Проектирование образования завтрашнего дня: Elearningeurope

Коффей, Дебра Дж.

Янв 40

СТАТЬИ

Вводные вопросы для активизации критического мышления

Фостер, Карен К.

Окт 38

Возвращение к дневнику: размышление о размышлении

Миллер, Шэрон К.

Янв 27

Живая оценка

Ахмедова, Мехрибан

Окт 30

Ингредиенты обучения: шеф-повара делятся профессиональными секретами

Манзо, Энтони, Манзо, Ула

Июль 34

Интерактивный прием обучения: Образ результата

Фарберман, Борис Л., Мусина, Рузания Г.

Окт 12

Исследование процесса чтения: как ретроспективный анализ допущенных при чтении неточностей помогает обучению грамотности

Мартенс, Приска, Ариа, Пунэм

Июль 23

Как педагоги понимают критическую грамотность: Международное аналитическое исследование

Уорд, Анжела, Бич, Сара Энн, Мирсеитова, Сапаркуль

Июль 15

Караул! Замена...

Макарова, Елена

Янв 16

Можно ли измерить рефлексию: как портфолио помогает оценить развитие этого навыка у будущих учителей

Йоренсен, Лоне, Хансен, Салли

Окт 5

Новый взгляд: новые методы обучения – для нового общества и новой демократии в ЮАР

Стайн, Питта, Ньюфилд, Дениз

Янв 28

Образовательный траст РИД, ЮАР

Сейлорс, Мисти

Апр 34

Обучение грамотности в школах ЮАР: проект “Учеба для жизни”

Хоффман, Джеймс В., Беретвас, Наташа, Пирсон, П. Дэвид, Хьюго, Синтия, Мати, Бертус

Апр 27

Оценивание работы в группе

Керимова, Бахар

Апр 37

Понимем ли мы, что ученики понимают в математике?

Гейны, Милан

Апр 13

Пусть играют!

Карапетян, Марина

Окт 25

Развиваем сотрудничество семьи и школы

Бид, Пенни Л., Сэндволд, Эми, Маслова, Марсела

Апр 20

Размышления об обучении: что изменилось в работе учителя

Фишер, Роз

Янв 6

Размышляя, становимся лучше: как учительский дневник помогает нам меняться <i>Гленн, Венди Дж.</i>	Янв 21	Мусина, Рузания Г. (Узбекистан) Ньюфилд, Дениз (ЮАР) Пирсон, П. Дэвид (США)	<i>см. Фарберман, Борис Л. см. Стайн, Пиппа см. Хоффман, Джеймс В.</i>
Роман в картинках: разнообразие культур и видов грамотности <i>Шварц, Гретчен</i>	Окт 17	Пранцкенас, Донатас (Литва) Сейлорс, Мисти (США) Сидорова, Екатерина (Россия)	Янв 4 Апр 34 Апр 44
Смотреть и видеть <i>Экен, Али Нихат</i>	Апр 5	Скиперс, Райанна (ЮАР) Смит, Х. Хилтон (США)	Июль 30 Янв 4
Социальный реализм плюю фантазия: парадокс ли это? <i>Скиперс, Райанна</i>	Июль 30	Стайн, Пиппа (ЮАР), Ньюфилд, Дениз Сэндволд, Эми (США)	Янв 28 <i>см. Бид, Пенни Л.</i>
Стратегии развития грамотности для понимания предметных текстов <i>МакДональд, Тревор, Торнли, Кристина</i>	Июль 7	Толюшене, Лайма (Литва) Торнли, Кристина (Новая Зеландия) Урд, Анжела (Канада), Бич, Сара Энн, Мирсеитова, Сапаркуль	Июль 5 <i>см. МакДональд, Тревор</i> Июль 15

АВТОРЫ

Ариа, Пунэм (США)	<i>см. Мартенс, Приска</i>
Ахмедова, Мехрибан (Азербайджан)	Окт 30
Беретвас, Наташа (США)	<i>см. Хоффман, Джеймс В.</i>
Берковиц, Марвин У. (США)	Июль 5
Бид, Пенни Л. (США), Сэндволд, Эми, Маслова, Марсела	Апр 20
Бич, Сара Энн (США)	<i>см. Урд, Анжела</i>
Брозо, Уильям (США)	Янв 38, Апр 42, Окт 47
Вакарету, Ариана-Станка (Румыния)	Янв 4
Гейны, Милан (Чешская республика)	Апр 13
Гленн, Венди Дж. (США)	Янв 21
Динич, Растислав (Сербия)	Апр 45
Душеина, Татьяна (Россия)	Июль 5
Йоренсен, Лоне (Новая Зеландия), Хансен, Салли	Окт 5
Карапетян, Марина (Армения)	Окт 25
Керимова, Бахар (Азербайджан)	Апр 37
Кочи, Хасиме (Албания)	Янв 4
Коффей, Дебра Дж. (США)	Янв 40
Лысенко, Сергей (Молдова)	Июль 44
Макарова, Елена (Россия)	Янв 16
МакДермотт, Дж. Синтия (США)	Янв 4
МакДональд, Тревор (Новая Зеландия), Торнли, Кристина	Июль 7
Манзо, Ула (США)	<i>см. Манзо, Энтони</i>
Манзо, Энтони (США), Манзо, Ула	Июль 34
Мартенс, Приска (США), Ариа, Пунэм	Июль 23
Маслова, Марсела (Словакия)	<i>см. Бид, Пенни Л.</i>
Мати, Бертус (ЮАР)	<i>см. Хоффман, Джеймс В.</i>
Миллер, Шэрон К. (США)	Янв 27
Мирсеитова, Сапаркуль (Казахстан)	<i>см. Урд, Анжела</i>
Миткова, Габриела (Болгария)	Июль 5

Урд, Джефф (Австралия)	Июль 41
Фарберман, Борис Л. (Узбекистан), Мусина, Рузания Г.	Окт 12
Фишер, Роз (Великобритания)	Янв 6
Фостер, Карен К. (США)	Окт 38
Хансен, Салли (Новая Зеландия)	<i>см. Йоренсен, Лоне</i>
Хоффман, Джеймс В. (США), Беретвас, Наташа, Пирсон, П. Дэвид, Хьюго, Синтия, Мати, Бертус	Апр 27
Хьюго, Синтия (ЮАР)	<i>см. Хоффман, Джеймс В.</i>
Чорголашвили, Паата (Грузия)	Июль 5
Шварц, Гретчен (США)	Окт 17
Шторлин, Валерий (Украина)	Янв 4
Экен, Али Нихат (Турция)	Апр 5

ТЕМАТИКА

Двуязычие	Окт 25
Информационные технологии	Янв 40, Апр 44
Критическая грамотность	Апр 27, 45, Июль 15, 30
Критическое мышление	Янв 16, 27, 28, Апр 5, 13, Июль 44, Окт 12, 38
Методы обучения	Янв 38, Апр 42, 45, Июль 23, 34, 41, Окт 12, 47
Многоязычная грамотность	Апр 34, 44
Мотивация	Апр 20, 42, Июль 5, 34, Окт 17, 25, 38
Новые виды грамотности	Янв 6, 28, Апр 5, Окт 17
Оценка	Апр 37, Июль 23, Окт 5, 30
Партнерство дом-школа-общество	Янв 4, Апр 20
Повышение квалификации	Янв 6, 21, 27, 38, 40, Апр 27, 34, 37, Июль 7, 15, 41, 44, Окт 30
Подготовка педагогов	Окт 5
Предметная грамотность	Апр 13, Июль 7, Окт 47
Социально-культурные факторы	Янв 4, 16

