

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
муниципального образования город Краснодар
гимназия № 23 имени Героя Советского Союза Николая Жугана

Бондарев П.Б.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ,
ОРГАНИЗУЮЩИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
У УЧЕНИКОВ 9-11 КЛАССОВ**

КРАСНОДАР 2024

УДК 371.3
ББК 74.202.6
Б 81

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук
Игнатович В.К.,
Кандидат психологических наук
Курочкина В.Е.

Бондарев П.Б. Методические рекомендации учителям, организующим образовательный процесс с ориентацией на формирование академической мобильности у учеников 9-11 классов / авт. и сост. П.Б. Бондарев, кандидат философских наук, заслуженный доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» – Краснодар : МАОУ гимназия № 23, 2024. – 23 с.

Печатается по решению Педагогического совета МАОУ гимназии № 23 МО г. Краснодар, Протокол №1 от 30.09.2024 года

В рекомендациях представлены практико-ориентированные подходы к использованию современных педагогических технологий как средства формирования академической мобильности у обучающихся. Они включены в структуру отчёта по проекту, реализуемому в статусе краевой инновационной площадки по теме: «Формирование академической мобильности обучающихся как метапредметного результата среднего общего образования в условиях реализации компетентно-ориентированной модели обучения». Методические рекомендации адресованы методистам системы общего образования, педагогам-инноваторам, всем интересующимся проблемой развития академической мобильности обучающихся в условиях компетентно ориентированного общего образования.

УДК 371.3
ББК 74.202.6
Б 81

© МАОУ гимназия № 23 МО г. Краснодар
© П. Б. Бондарев

Содержание

1. Практико-ориентированные подходы современной науки к организации процесса обучения как средству формирования академической мобильности обучающихся в условиях реализации компетентностно-ориентированной модели обучения	4
2. Методические рекомендации по применению проектного обучения как средства формирования академической мобильности обучающихся	10
3. Методические рекомендации по применению технологии сотрудничества как средства формирования академической мобильности у обучающихся ...	13
4. Методические рекомендации по применению рефлексивной практики как средства формирования академической мобильности у обучающихся	16
5. Методические рекомендации по применению образовательных веб-квестов, как средства формирования академической мобильности у обучающихся	19
Заключение	23

1. Практико-ориентированные подходы современной науки к организации процесса обучения как средству формирования академической мобильности обучающихся в условиях реализации компетентностно-ориентированной модели обучения

Данные методические рекомендации разработаны на основе обобщения инновационного опыта коллектива МБОУ гимназии № 23 МО г. Краснодара по применению в рамках компетентностной модели образования современных педагогических технологий, ориентированных на формирование академической мобильности обучающихся. Методические рекомендации отражают результаты инновационной деятельности педагогического коллектива гимназии на протяжении ряда лет: с 2020 по 2023 гг. в рамках муниципальной инновационной площадки по направлению «Современная школа» на тему «Компетентностная модель обучения как средство развития коммуникативной мобильности учащихся в условиях реализации ФГОС среднего общего образования» и в 2023-2024 учебном году в статусе краевой инновационной площадки.

Характерные для начала XXI века тенденции развития общества, науки и технологий требуют от человека гибкости, умения быстро адаптироваться к новым условиям, активности, то есть мобильности. Понятие «мобильность» (от лат. *mobilis* – подвижность) понимается как подвижность, способность к быстрому передвижению, действию. Одним из важнейших социальных институтов, выполняющих функции повышения мобильности человека и общества, является система среднего общего образования, в которой формируется необходимость изменений, направленных на активную социализацию выпускников в постоянно меняющемся мире. ФГОС СОО, не используя в качестве требования к образовательным результатам понятие «академическая мобильность», содержит характеристику выпускника средней школы как субъекта непрерывного образования и ориентирует на

«формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся...».

В современных психолого-педагогических исследованиях академическая мобильность на уровне среднего общего образования понимается как комплексный образовательный результат, способность обучающихся осваивать и создавать средства (помощники, опоры) для собственного продвижения, выстраивать свою образовательную траекторию, а также создавать необходимые для собственного развития ситуации. Психолог образования А.К. Маркова рассматривает академическую мобильность как форму существования интеллектуального потенциала личности, отражающую реализацию внутренней потребности обучающихся в движении в образовательном пространстве, их возможность самим формировать свою образовательную траекторию в соответствии со своими склонностями и устремлениями.

Методологическую основу проекта составили взятые в их единстве:

1) личностно-деятельностный подход, позволяющий рассмотреть академическую мобильность как личностное новообразование, формирующееся в образовательной деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

2) компетентностный подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём таковыми считаются не сумма усвоенной информации, а способность человека успешно действовать в различных проблемных ситуациях (И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Современное образовательное пространство предоставляет ученику школы новые возможности для построения собственного образовательного маршрута, выстроить своё образование, исходя из собственных интересов и потребностей.

В рамках образовательного процесса перед педагогами ставятся задачи способствовать развитию у обучающихся академической мобильности, которая рассматривается в качестве метапредметного результата среднего общего образования. Идея компетентностной педагогики, формирующей академическую мобильность учащихся, строится на интеграции учебной, творческой, трудовой деятельности в специально организуемых условиях образовательной среды гимназии. При таком подходе академическая мобильность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения и образовательным результатом.

Значимым элементом ориентированного на развитие академической мобильности учащихся образования становится его широкая индивидуализация, т.е., создание педагогических, психологических и прочих условий для раскрытия каждым учеником своего уникального потенциала на максимуме возможностей, что означает формирование особых образовательных маршрутов, обеспечение разных условий образования для разных детей, а не одинаковое усреднение педагогической среды под всех учащихся сразу, и ни для одного из них в отдельности.

В компетентностно-ориентированном обучении акцент ставится на формирование деятельностного, практико-ориентированного содержания образования: «Каким способам деятельности обучать?». В содержание обучения включены действия, операции, соотносящиеся с проблемой, которую обучающемуся нужно разрешить. При этом дополнительные знания рассматриваются как справочные, они хранятся в библиотеках, энциклопедиях, Интернете и др., а не в головах школьников.

В функциональном аспекте педагог ориентирует обучающихся на самоорганизацию учебной и внеурочной деятельности, применение академических навыков в жизни, использование возможностей современных ИКТ, дистанционного образования, предполагающего участие учащихся в

обучении и краткосрочных мероприятиях различного уровня (конференция, семинар, круглый стол и др.), овладение инструментами сетевого взаимодействия с участниками образовательного пространства.

Формируемые умения обучающихся, как необходимые компоненты академической мобильности, предполагают овладение навыками самостоятельной коммуникативной деятельности в творческих группах; способность находить нужные решения в ситуации неопределённости, используя свои собственные ресурсы; обосновывать свою позицию и привлекать на свою сторону других; способность к проектированию и конструированию индивидуального образовательного маршрута; готовность к самообразованию.

В результате реализации проекта в образовательном пространстве гимназии будут целенаправленно сформированы педагогические условия достижения академической мобильности как метапредметного результата обучающихся.

Таблица 1. Педагогические условия достижения академической мобильности как метапредметного результата обучающихся.

Форма организации	Ожидаемый метапредметный результат	Педагогические условия как способы его достижения
1. Урочная	1.1 Овладение методами проектирования и конструирования индивидуального образовательного маршрута	Создание средствами каждого учебного предмета избыточной образовательной среды, обеспечение условий для выбора учащимися направления и глубины самостоятельной учебной работы. Реализация элективного курса «Индивидуальный проект».
	1.2 Формирование способности находить нужные решения в ситуации неопределённости, используя свои собственные ресурсы	Включение учащихся в решение и создание метапредметных задач, в формулировку научных и практических проблем и поиск способов их решения. Проведение деловых и ролевых игр для формирования и проявления необходимых компетенций.
	1.3 Овладение навыками самостоятельной академической деятельности в творческих группах	Разработка и включение школьников в процесс создания и реализации индивидуальных и групповых проектов. Включение учащихся в имитационные игры.

	1.4 Формирование способности обосновывать свою позицию	Организация образовательных событий (бесед, диспутов и т.п.), проведение дебатов по решению ситуационных задач.
	1.5 Развитие готовности к непрерывному образованию и самообразованию	Организация на занятиях пространства проблемного диалога, формирование мотивации обучения и самообразования, освоения навыков планирования.
2 Внеурочная	2.1 Овладение методами проектирования и конструирования индивидуального образовательного маршрута	Педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов за пределами гимназии. Использование внешних ресурсов для проектирования и реализации учащимися индивидуальных образовательных маршрутов.
	2.2 Формирование способности находить нужные решения в ситуации неопределённости, используя свои собственные ресурсы	Организация публичных интерактивных встреч с представителями разных профессий, привлечение внешних экспертов, психологов для проведения профориентационных тренингов
	2.3 Овладение навыками академической деятельности в творческих группах	Осуществление деловой кооперации, в т.ч. – в открытом информационном пространстве в процессе реализации сетевых проектов.
	2.4 Формирование способности обосновывать свою позицию и привлекать на свою сторону других	Использование сетевых образовательных ресурсов для осуществления учащимися внешних коммуникаций. Создание возможности публичного предъявления учащимися результатов проектной деятельности.
	2.5 Развитие готовности к непрерывному образованию и самообразованию	Создание условий для обучения на дистанционных курсах по выбору учащихся, организация сопровождения жизненного и карьерного пути учащихся. Формирование готовности к продолжению образования (участие в днях открытых дверей в вузах, различных интегрированных со студентами мероприятиях).

При проектировании систем образования академической мобильности необходимо учитывать, что она:

- 1) динамична, поскольку постоянно изменяются требования к «успешному взрослому»;
- 2) ориентирована на будущее;
- 3) имеет деятельностный характер обобщённых умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);

4) проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;

5) связана с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность.

Значимым элементом общего образования, ориентированного на развитие мобильности учащихся, становится его широкая индивидуализация, предполагающая создание педагогических, психологических и прочих условий для раскрытия каждым учеником своего уникального потенциала на максимуме возможностей, построение особых образовательных маршрутов, обеспечение разных условий образования для разных учащихся.

В ходе решения поставленных задач в рамках образовательного процесса удалось существенно изменить урок как основную (и едва ли не единственную) легитимную форму обучения в гимназии. Уроки стали более привлекательными для учащихся, на них применяются технологии проблемного и индивидуального обучения, широко применяются современные ИКТ-средства образования. В соответствии с указанными характеристиками модели образования составляется школьное расписание, в котором предусмотрены занятия в малых группах, школьных лабораториях, индивидуальные консультации. Изыскиваются возможности организации внеурочной деятельности за пределами школы – в музеях города, парках, в высших образовательных учреждениях и т.п.

2. Методические рекомендации по применению проектного обучения как средства формирования академической мобильности обучающихся

Проектная форма обучения значительно повышает степень осмысленности освоения учебного материала, делает его наглядным и лично значимым. Учитель перестаёт быть единственным источником новых знаний, а становится руководителем проектов, сотрудником. Необходимо отметить, что проектное обучение, в отличие от процессного, ориентировано именно на достижение конкретного результата, четко формулируемого и ясного. Роль субъектов обучения в процессе реализации проектов существенно меняется. Учитель является одним из субъектов работы над проектом, фактически он тот, к кому можно обратиться за советом, консультацией или поддержкой.

Этот подход в образовательной практике был востребован с глубокой древности, с того момента, как появилась в человеческом сообществе сама потребность в обучении. Одним из первых философов, внедривших в практику обучения метод проектного обучения, был Сократ. Позже знаменитый немецкий учёный и педагог Фридрих Адольф Дистервег написал: «плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить». Для этого необходимо обеспечить: актуализацию исследовательской потребности ученика; вовлечение его в поисковую деятельность; помощь в выработке индивидуальной стратегии познания; содействие в осознании исследования как отражении познавательной потребности; доведение ученика до результативности в деятельности; создание условий, стимулирующих познавательную активность.

Мотивация и интерес – ключевые элементы проектного обучения. Для изучения той или иной идеи учащиеся используют не единственный учебник с уже переваренными для них фактами, а широкий круг информационных источников. Обсуждая идеи устно и фиксируя результаты, они формируют

своё собственное понимание предмета. Плечом к плечу с другими учениками они формулируют идеи, и одновременно получают мотивацию к самостоятельному проникновению вглубь вопроса. Каждый из них чувствует, что результат принадлежит и лично ему и достижения в проделанной работе, которая ведёт к формированию знаний и компетенций.

Помимо проектов, которые учащиеся реализуют в группах, на весь год выбирается какая-либо общешкольная тема. Это становится базовой концепцией всех малых проектов, через которые происходит раскрытие выбранной темы. Через управляемую проектную деятельность учащиеся начинают рассматривать школьное обучение и реальную жизнь как нечто единое, у них формируется мышление высшего порядка, они овладевают стратегическими методами поиска смыслов и знаний, необходимых для творчества и инновационной деятельности.

Желание исследовать появляется в ученике, когда он чувствует свою успешность в этом процессе. Это зависит от учителя, его умения организовать деятельность ученика и признание её ценности для окружающих, для сверстников. Осуществляется ориентация на включение в проектную деятельность всех учащихся в соответствии с их выявленными научными интересами. Обучение учащихся работе с научной литературой, формирование культуры научного исследования.

Семь этапов проектного обучения: инициация, отбор, изучение, формулирование, сбор, презентация и оценка.

На первом этапе обычно учитель инициирует поисковый процесс, объявляя о предмете проектного обучения. Задача первого этапа – подготовить учащихся к выбору темы проекта.

На втором этапе отбора учащиеся сами выбирают общую тему, аспект или вопрос, относящийся к проекту, над которым им предстоит работать. Возможные темы оцениваются относительно критериев, связанных с

личными интересами, требованиями к заданию, доступной информации и отведенного на задание времени.

На третьем этапе изучения задача учащихся состоит в том, чтобы изучить информацию и выделить ведущую идею, на которой следует сосредоточиться. Им нужно получить информацию о главной теме и найти способ выделить в ней ведущую идею. По мере поступления информации по теме учащиеся начинают чувствовать неуверенность из-за непоследовательности и несоответствия обнаруженных фактов. Сами источники часто непоследовательны и несовместимы с первоначальными представлениями учащихся о теме. Обучающиеся сталкиваются со сложной задачей: им нужно проработать собственные идеи, сформировать новое знание и подготовиться выделить тот самый аспект, который будет исследован.

На этапе формулирования определяется ведущая тема исследования. Этот выбор происходит на основе информации по общей теме, найденной в различных источниках, к которым обращались учащиеся. Им нужно выявить возможные способы направить своё исследование в одно узкое направление и собирать соответствующую информацию.

Естественно, что после формулирования ведущей идеи наступает этап сбора информации – этап обоснования и насыщения темы и подготовки к представлению приобретенных знаний. На этом этапе задача состоит в сборе информации, определяющей, насыщающей и обосновывающей тему. Уверенность и интерес учащегося нарастает одновременно с ощущением владения вопросом и приобретения знаний и навыков.

Этап презентации – кульминация проектного процесса, когда учащиеся готовы поделиться своим знанием с другими. Во время презентации они обычно ощущают удовлетворение тем, чего достигли. Однако они могут чувствовать и разочарование, если работа не отвечает их ожиданиям. Эти чувства создают основу для оценки: что сделано хорошо, а что нет, как в

будущем осуществлять поиск. Рефлексия и самооценка – важные элементы процесса поиска.

На этапе оценки школьники и учителя выносят суждение о том, что удалось узнать относительно контента и процесса и какие знания понадобятся в будущем. Оценка – важная часть проектного обучения. На этом этапе задача состоит в том, чтобы анализировать процесс работы над проектом, тем, что делалось правильно, с какими проблемами пришлось иметь дело, и что школьники будут делать дальше. Этот этап – возможность оценить процесс в целом.

3. Методические рекомендации по применению технологии сотрудничества как средства формирования академической мобильности у обучающихся

Об эффективности создания среды сотрудничества в процессе обучения известно давно. Это «технология обучения, предполагающая совместную работу групп учителей или учащихся при решении проблемы, выполнении задания или создании продукта». Процесс образования рассматривается через создание коммуникационной сети, узлами которой являются субъекты. В основе такого обучения лежит идея о том, что обучение – это социальная, деятельность, в которой участники общаются друг с другом. Успешность обучения и преподавания заключается в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и активно в процессе обучения.

Используя стратегии критического мышления, педагоги вовлекают школьников в работу в группах, а применение стратегии диалогового обучения побуждают учащихся к активному обсуждению проблемных вопросов и дискуссии о причинно-следственных связях. Следует обратить

внимание и на то, что в среде сотрудничества учащиеся развиваются как в социальном, так и в эмоциональном плане, то есть имеют возможность общаться со сверстниками, защищать и представлять свои идеи, обмениваться мнениями, принимать активное участие во взаимооценивании и оценивании самих себя. Таким образом, групповое обучение, то есть «...обучение в сотрудничестве, является личной философией обучающегося, а не только методом, используемым в классе».



Рис. 3. Схема коллаборационистской технологии.

Технология сотрудничества ориентирована на создание совместной деятельности: группового обучения и проектной деятельности, пространств для индивидуальной работы и конкуренции, зон принятия решений и ответственности, фиксирования, визуализации своих идей, создания модельных схем практических объектов (модели, схемы, программы, роботы, тексты, артобъекты, видео), освоения информационно-образовательной деятельности (сетевые ресурсы, коммуникационные сервисы, электронный мониторинг, электронные дневники).

Ученики должны научиться сотрудничеству, уметь высказывать свою позицию и внимательно слушать другого. Этому легче всего научиться, обучая других. Отсюда и возник приём взаимообучения, который был разработан, чтобы дать всем учащимся возможность оказаться в роли учителя и направлять остальных в работе над текстом. Этот приём лучше всего применим в работе с информативным текстом.

Взаимообучение происходит в группах из четырёх-семи человек. Всем им раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль «учителя» – роль, которая требует от них выполнения пяти определённых действий. Когда все члены группы прочитали абзац (про себя), «учитель» делает следующее: суммирует содержание абзаца; придумывает вопрос по тексту и просит других учащихся на него ответить; растолковывает то, что для других осталось неясным; даёт прогноз возможного содержания следующего абзаца; даёт задание на чтение следующего абзаца.

Для создания на уроке пространства обучения в сотрудничестве хорошо подойдёт дискуссия, тему и направленность которой задают сами ученики и их природная любознательность. Умение модерировать – особое искусство; модератор слышит каждого, подогревает спор вопросами, но не навязывает собственную интерпретацию.

Шаг первый «Утверждения». Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жёстко, чем вопросы, и поэтому часто побуждают к более свободному ответному высказыванию. Учитель может сказать: «Насколько я понимаю, вы говорите...», или: «Мне это напомнило, ранее сказанное», или: «Погодите-ка, вы утверждаете, что ..., но Дмитрий только что сказал...», или: «Мне непонятно».

Шаг второй «Вопросы». Учащиеся будут с большим энтузиазмом обсуждать свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому старайтесь всячески

их провоцировать на эти вопросы. Вот несколько возможных подсказок: Какие вопросы могут возникнуть по содержанию этого текста? Чего мы пока не коснулись в нашем обсуждении? Что осталось неясным в этом тексте? С чем вам хотелось бы согласиться? (...не согласиться?).

Шаг третий «Сигналы». Поскольку комментарий учителя зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов и ничего не произносить вслух. Недоуменное выражение лица учителя - для учащихся сигнал: требуется разъяснение. Руки, как бы взвешивающие два предмета («что перетянет»), подают сигнал учащимся, что нужно сравнить предложенные идеи и решить, с какой из двух они согласны. Выражение доброжелательной заинтересованности ободряет ученика, который с трудом подыскивает слова, чтобы выразить свои мысли.

Шаг четвертый «Молчание». Когда вопрос задан, дайте время на размышление. Молчание, длящееся три, четыре или пять секунд, стимул заполнить паузу. Если ее не заполняет учитель, добровольцы среди обучающихся всегда найдутся.

4. Методические рекомендации по применению рефлексивной практики как средства формирования академической мобильности у обучающихся

Рефлексивная педагогическая технология строится на целенаправленной организации процесса и результата фиксирования участниками образовательной деятельности состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить межсубъектные отношения в системе «ученик – учитель».

Более того, как это справедливо подчеркивали западные психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер, рефлексия может стать фундаментом для всего образовательного процесса. Обучение на основе рефлексии уже потому, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида». Рефлексивная практика может рассматриваться как достаточно практичный и надёжный инструмент мониторинга практически всех сфер развития ученика и его деятельности.

Важный компонент рефлексивной практики – оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Данный компонент предполагает наличие заранее продуманных и определённых критериев – ориентиров для проведения рефлексии. Кроме того, важно добиться единства в понимании содержания личностных смыслов тех или иных оценок учителем и его подопечными.

Во время урока можно использовать педагогический приём, который называется 3-Х-У. (Что мы Знаем? Что мы Хотим узнать? Что мы Узнали?). Он так же является весьма востребованным в технологии развития рефлексии. Метод применим для чтения (или прослушивания текста). Доска или большой лист бумаги делится на три широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». Учащимся предлагается воспроизвести в тетрадях такую же таблицу. Называются темы и звучит вопрос для учащихся, что они об этом уже знают.

Далее учащимся предлагается сгруппировать предложенные идеи по категориям. Когда выявятся категории, предлагается добавить в каждую ещё какие-либо идеи. На этом этапе учащиеся наверняка в чем-то усомнятся. Спорные идеи и вопросы следует занести в колонку «Хотим узнать». Можно попросить учащихся дополнить этот список: что ещё они хотят узнать по данной теме. Все возникшие соображения записываются на доску и в

тетради. Если снова поработать с отдельными категориями, список вопросов наверняка расширится.

Теперь, если учащимся предстоит читать текст, следует ещё раз обсудить вопросы, которые они сами поставили, и нацелить их, таким образом, на чтение текста. Если же задумано исследование более широкого плана, обсуждается, где учащиеся смогут почерпнуть необходимую информацию. Если называется библиотека, то какие конкретно книги или периодику надо смотреть? Как учащиеся их отыщут? Если в качестве источников информации называются люди – как их найти? Как взять интервью? Как записать их ответы и в каком виде изложить потом классу? Если речь идёт об Интернет-ресурсах, то называются конкретные сайты.

Когда чтение закончено, происходит переход к третьей колонке «Узнали», в которой учащиеся должны записать, что они почерпнули из текста, причем расположить ответы надо параллельно соответствующим вопросам из второй колонки, а прочую новую информацию, спросить о которой им раньше возможно просто не приходило в голову, надо расположить ниже. Поработав индивидуально, учащиеся обмениваются своими соображениями по колонке «Узнали» со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку на доску. Учащиеся сравнивают, что они знали раньше, с информацией, полученной из текста. Они также сравнивают возникшие ранее вопросы с полученными из текста ответами и решают, как поступить с вопросами, которые остались без ответа. Это выводит учащихся на новый цикл.

Попробовали? Теперь ещё один рефлексивный приём, который называется «Оставьте за мной последнее слово». Учащихся просят во время чтения текста найти несколько отрывков, которые они считают особенно интересными или достойными комментария. Учащийся выписывает цитату на карточку или листок, не забыв пометить страницу. На обратной стороне карточки учащийся пишет свой комментарий. Он может не согласиться с

мыслью, содержащейся в цитате, развить её или сделать что-то другое – по своему усмотрению. На следующий день учащиеся приносят карточки с цитатами на урок, и учитель вызывает кого-то из них прочесть выписанное. Когда цитата прочитана, учитель приглашает остальных учащихся как-то на неё отреагировать или её прокомментировать. Не давайте классу отклоняться от цели дискуссии и следите, чтобы замечания не были обидными и пустыми. Можно дать свой комментарий.

В заключение учитель просит учащегося, который выбрал цитату, прочитать собственный к ней комментарий. Вот тут-то и вступает в действие главное правило: «За ним последнее слово». Никакого продолжения дискуссии не будет. Учителю временами бывает очень трудно не вмешаться и удержаться от замечаний, но этого делать нельзя ни в коем случае. После этого учитель вызывает следующего учащегося с его цитатой и круг начинается сызнова. Вряд ли удастся предоставить возможность выступить всем на одном уроке. Но можно выделять понемногу времени на каждом последующем уроке.

5. Методические рекомендации по применению образовательных веб-квестов, как средства формирования академической мобильности у обучающихся

Веб-квест (или веб-квест от англ. WebQuest) можно перевести как «поиск в сети» или «Интернет-поиск». Автором термина является профессор университета Сан-Диего (США), специалист в области образовательных технологий Берни Додж, который дал следующее определение веб-квесту: «Веб-квест – это поисковая деятельность, при которой вся информация, которой оперирует обучающийся, или ее часть, поступает из интернет-источников, факультативно дополняясь видеоконференцией».

Образовательный веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет).

Доджем Берни были определены следующие виды заданий для веб-квестов:

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

Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.

Самопознание – любые аспекты исследования личности.

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

Творческое задание – творческая работа в определенном жанре - создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика.

Аналитическая задача – поиск и систематизация информации.

Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов.

Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме.

Оценка – обоснование определенной точки зрения.

Журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов).

Убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц.

Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников.

Структура веб-квеста, требования к его отдельным элементам:

Ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

Центральное задание, где четко определен итоговый результат самостоятельной работы.

Список информационных ресурсов (в электронном виде - на компакт-дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания.

Роли. Учащимся должен быть представлен список ролей (от 2 и более), от лица которых они могут выполнить задания. Для каждой роли необходимо прописать план работы и задания.

Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

Описание критериев и параметров оценки веб-квеста.

Руководство к действиям, где описывается, как организовать и представить собранную информацию.

Заключение, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Этапы работы над веб-квестом

Начальный этап (командный)

Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме. Распределяются роли в команде: по 1-4 человека на 1 роль. Все члены

команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

Рольевой этап. Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели — создания сайта.

Задачи:

- поиск информации по конкретной теме;
- разработка структуры сайта;
- создание материалов для сайта;
- доработка материалов для сайта.

Заключительный этап. Команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования.

Заключение

Переход к компетентностному типу педагогического взаимодействия, ориентированному на формирование академической мобильности учащихся, сопряжён с осуществлением нескольких важных перемен в организации процесса образования: 1) формируется субъектность обучающихся в условиях образовательной деятельности; 2) способы познания в рамках учебного предмета расширяются до уровня междисциплинарной системы знаний и формирования метапредметных умений; 3) осуществляется интеграция общеобразовательной и практической подготовки учащихся путём внедрения практико-ориентированных задач; 4) формируется новое содержание профессиональной роли педагога – он становится тьютором, консультантом, фасилитатором обучающихся в открытом образовательном пространстве.

Описанные методики и приёмы соответствуют потребностям развития академической мобильности учащихся, не только обучающихся в полилингвальной гимназии, но и обучающихся в любой современной школе. Это позволяет сделать предварительный вывод о возможности диссеминации опыта разработки и внедрения в гимназии № 23 модели компетентностно-ориентированного обучения, ориентированной на развитие академической мобильности учащихся в другие общеобразовательные организации города и Краснодарского края.