

## Приемы и методы критического мышления

Преподаватели-практики привыкли называть технологией самые различные методики, понимая под технологией любую совокупность педагогических средств, приемов, методик обучения. О концепции критического мышления (КМ) также говорят как о некоей педагогической технологии. Любая технология (если это она) предполагает в своих основаниях базовую концепцию, реализацией которой она по сути является [1, с. 165].

В основании каждой концепции лежат определенные базовые идеи которые и призваны пройти период «инкультурации», то есть внедрения в культуру, освоения. К примеру, в основании концепции Давыдова – Эльконина лежит идея формирования теоретического мышления. В концепции Вальдорфа лежит, прежде всего, идея создания условий развивающей среды для любого ребенка, в которой смогут развиваться заложенные в нем способности [4, с. 283].

Необходимость реализации базовой идеи воплощается в соответствующие организационные формы, без которых идея остается декларацией. К примеру, идеи социального воспитания А.С. Макаренко невозможны без трудовой коммуны, без учебно-трудового комбината. Идеи В.В. Давыдова – без организации работы в классе по моделированию в малых группах. Однако это прописано не во всех концепциях, например, в концепции В.С. Библера организационная сторона почти не обсуждается.

Соответственно этим оргформам в технологии выделяются базовые модели обучения. К примеру, в концепции Давыдова такой моделью является мысленный эксперимент по моделированию понятий.

Как следствие реализации тех или иных оргформ и моделей в рамках технологии разработчиками создаются те или иные конкретные средства (приемы, методы, техники), с помощью которых происходит практическая реализация, воплощение базовых идей. Эти выделенные средства, в свою очередь, могут а) отчуждаться от своих авторов; б) передаваться из поколения в поколение; в) им можно обучать; г) их можно присваивать и превращать в собственные «педагогические орудия» [10, с. 500].

Для отслеживания реализации заявленных в концепции базовых идей и целей разрабатывается система мониторинга, адекватная именно данной концепции, данной технологии. В этом смысле универсального мониторинга нет, а есть конкретный, адекватный той или иной технологии.

Без прохождения всех указанных уровней любые средства обучения не могут считаться технологией в классическом смысле. Назовем ряд базовых идей, заложенных, с нашей точки зрения, в концепции КМ.

Концепция КМ предполагает выстраивание адаптивной модели обучения, ориентированной на поведение как базовый тип взаимодействия с миром. Согласно этой модели сознание суть предмет темный, неподдающийся адекватному описанию. При этом единственное, что мы можем себе позволить – это схватывать и описывать поведенческие реакции. Педагог в этом смысле призван создавать различные поведенческие ситуации (чем они богаче, тем лучше для развития учащегося). Обучение строится как косвенное влияние педагога на человека через построенные педагогические ситуации. Это тоже развивающая модель, развитие здесь понимается как построение и развитие поведенческих ситуаций.

В основу адаптивной модели положено представление о частном лице – главной ценности. В конечном итоге образование человека – это его личное дело. И что там происходит в его сознании – это проблема его личного самоопределения.

Педагог не имеет права вмешиваться в эту частную жизнь. Он должен создать условия для этого самоопределения. Данная модель задает ориентиры, определяет стратегию для осуществления педагогической деятельности [7, с. 241].

Технология КМ является саморазвивающейся системой. И чем больше участников включается в проект, тем лучше для самой технологии. Она богаче тех исходных идей, которые были в нее заложены изначально, ибо то, что происходит с людьми (с учителями, учениками) по факту в результате вызова, – больше, чем то, что провозглашается. К примеру, учитель должен уметь вызвать, активизировать опыт ученика и актуализировать его знания. На деле это серьезная провокация на развитие. Ситуация вызова порождает акт самоопределения. А дальше – как снежный ком. Сможет ли педагог справиться с лавиной самоопределений и развитий, индивидуальных траекторий? Если суммировать основные идеи технологии КМ, то их можно изложить следующим образом:

1. Базовая модель Вызов–Осмысление–Рефлексия. Рефлексия здесь понимается как реакция на вызов, причем активная и осознанная. Но это не столько анализ собственной деятельности, сколько обобщение своих знаний, их систематизация; ощущение своего состояния, самочувствия, осмысление своего опыта. А целостность знаний проверяется с помощью опорных текстов. Последние получают функцию экспертных текстов, организующих и сортирующих знания [6, с. 27].

2. Важно то, что ученики идут по базовой модели в рамках коллективной работы. Они обязательно учатся сообща, действуют друг через друга, учатся слушать и слышать, смотреть и видеть друг друга. Педагог создает условия для каждого, чтобы каждый имел возможность выстраивать траекторию индивидуального развития. Развитие же здесь идет по принципу все большего усложнения коллективной деятельности.

3. Сборка понятий. Учащиеся «собирают», конструируют понятия, точнее, свои представления об изучаемом предмете.

Они каждый раз могут фиксировать свои этапы движения. Какой кластер собрали – таковы мы и есть на сегодняшний день. Тем самым знание структурируется. Только через сборку и разборку знания последнее становится осмысленным. В этой связи – особая роль приемов, которые организуют, структурируют знания (таблицы, кластеры и проч.).

4. Но тем самым технология КМ, рожденная в недрах адаптивной модели, перерастает своего родителя. Она (технология, с положенными в ее основе ценностями) провоцирует индивида на развитие, поскольку интериоризированное знание становится средством развития и новым органом личности, ее частью, ее орудием, посредником.

Практика использования технологии КМ – это образовательная практика, вобравшая в себя множество приемов, идей, традиций, но не в рамках единой и единственной концепции технологии, а в рамках определенных культурных, этнических, социальных условий. В этом состоит уникальность технологии КМ (открытость, доступность, его легко передавать другим, ему легко обучать, он адаптивен к любой европейски ориентированной образовательной системе). Содержательные границы технологии КМ размыты, и мы можем назвать ее технологией второго поколения, многофокусной, легко тиражируемой. Она не зависит от своих авторов, тысячи педагогов могут не знать их, но знают саму технологию.

Далее рассмотрим приемы и методы КМ [3, с.187].

1. Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике достаточно давно. Сама идея такого обучения относится еще к 20-м годам. 20 века. Но разработка технологии совместного обучения началась только в 70-е годы, причем сразу в нескольких странах. Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана американскими педагогами из университета Джона Хопкинса. Тем не менее идеи обучения в сотрудничестве развивались и продолжают развиваться многими педагога-

ми из многих стран, поскольку сама идея чрезвычайно гуманна по своей сути, следовательно – педагогична [5, с. 213].

Обучение в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам. Оно достаточно явно ориентировано на личностно-деятельностный подход. Надо учитывать, что целью обучения в сотрудничестве является не только овладение ЗУНами каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Очень важен здесь эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Ученики могут вместе работать, учиться, творить, быть готовыми прийти на помощь. Все, кто использует этот метод в своей практике, отмечают, что ученики сближаются не только на время занятия, но и внутри класса, группы. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто делать что-то вместе.

Как организовать обучение в малых группах?

Во-первых, подумайте о словах Дж. Дьюи относительно организации учебного помещения: нужно найти, на чем бы ученики могли работать, все наши столы и парты приспособлены для с л у ш а н и я. Действительно, трехрядная расстановка парт в классах – когда ученики целый день видят лишь затылки друг друга, но зато постоянно лицезреют учителя, когда лучшие ученики садятся за первые парты, а галерка рассматривается как нечто, что в любой момент может нарушить спокойствие на занятии, – полностью приспособлена для того, чтобы не общаться, чтобы «внимать» и не отвлекаться.

Во-вторых, помните о существовании ролей: как в любом коллективе, в малой группе есть лидеры и аутсайдеры, те, кто продуцирует идеи, и те, кто склонен реализовать чужие проекты, и т.д. На первых порах помогите своим ученикам в распределении ролей так, чтобы каждый отвечал за свой «участок работы» и в то же время работал на общее дело. Смена ролей – фасилитатора, организатора, секретаря, презентатора, тайм-

кипера (того, кто следит за временем) – поможет учащимся самим организовать работу в группе как на этапе создания «общего продукта», так и во время презентации [8, с. 211].

Если вы решили попробовать организовать обучение в сотрудничестве, если вас привлекают идеи вовлечения каждого ученика в активную познавательную деятельность, если вы считаете важным учить культуре общения, полезно будет не форсировать события, а работать терпеливо, шаг за шагом, приучая своих учеников:

- взаимодействовать в группе с любым партнером/партнерами;
- работать активно, серьезно относясь к порученному заданию;
- вежливо или доброжелательно общаться с партнерами;
- испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров;
- полностью осознавать, что работа в группах – это серьезный и ответственный труд.

Р. Джонсон и Д. Джонсон выделяют следующие основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы:

- 1) взаимозависимость от членов группы;
- 2) личная ответственность каждого за успех всех;
- 3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе;
- 4) социализация деятельности учащихся в группах;
- 5) общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения внутри группы и достигнутых группой реальных результатов.

Существует несколько типов взаимозависимости участников совместного обучения:

- зависимость от единой цели, задачи, которая всеми осознается и решить которую можно только совместно;

– зависимость от информации, когда каждый владеет только частью общей информации или ее источника, необходимой для решения общей задачи; каждый должен внести свой вклад (здесь важен уровень разделения труда, ролевых функций);

– зависимость от единого для всех учебного материала (задачи, упражнения, текста, лабораторной работы и пр.);

– зависимость от оборудования (один лист, один фломастер, одни ножницы и т.д.), разделенного между участниками группы;

– зависимость от единого для всей группы поощрения – либо все поощряются одинаково, либо не поощряется никто.

Умения работать в сотрудничестве приобретаются постепенно. Это должно стать стратегической задачей преподавателя [9, с. 198].

Мнения студентов:

«Ты мне друг, а ты мне недруг». Часто в совместную работу вмешиваются личные отношения: дружба или неприязнь. Результат в такой команде если и будет достигнут, то путем игнорирования чьего-либо мнения. Лидер также может основываться на личных предпочтениях и определить, чья точка зрения будет в презентации, а чья – отвергнута.

«Твоя спина – моя стена». Прикрываться спиной и знаниями своих однокурсников нечестно, это расслабляет. Не подготовившись один раз, можешь не подготовиться и в другой, а твои одноклассники – они же друзья – тебя не выдадут, но все-таки это минус.

«Работай, студент, а я кофе пить пойду». К сожалению, есть такие преподаватели, которым важен только результат, ему совсем неинтересно, каким образом этот результат достигнут группой. Критиковать легко, а направить группу по нужному пути нет желания.

Чем хорош для преподавателя этот метод: первокурсник имеет уникальную возможность безболезненно влиться в коллектив; каждое занятие интересно и индивидуально, студент,

оценив такую работу, будет с удовольствием ждать такого занятия и стараться не пропускать его. В сложном материале можно разбираться вместе (вместе с товарищами, вместе с преподавателем). Приятно чувствовать себя современным человеком – в обучении ты идешь в ногу со временем. Самое главное – исчезают комплексы, появляется желание общаться с одноклассниками, пускай и симпатичными, но часто мало-знакомыми тебе людьми. Появляется уверенный тон и исчезает неуверенность быть не услышанным. Чем плох для меня этот метод: на первых курсах я училась плохо и теперь мне трудно переубедить некоторых людей, что я порой тоже могу говорить умные вещи.

*Вывод:* обучение в сотрудничестве хорошо даже своими минусами. В коллективе легко представить себя частью рабочей атмосферы: мини-группа – это мини-офис, мини-планерка, люди, которые работают с тобой в группе, это сотрудники, с которыми надо найти общий язык. Если даже между вами барьер – это отлично, тебе дается шанс побороть себя и обстоятельства и перешагнуть этот барьер. Ты получишь опыт и будешь гордиться собой.

«На младших курсах я не была в себе настолько уверена, чтобы “встревать” в работу мини-группы. Мне казалось, что я думаю неправильно, ничего не знаю и все испорчу, поэтому сидела и помалкивала. Только потом я поняла, что мысли, отличные от большинства, иногда полезны и заняты, что каждое мнение имеет право быть озвученным. Это, с одной стороны, из разряда психологических проблем, а с другой – прямо соотносится с принципом личной ответственности каждого за успех всех, ведь некоторые молчат, либо боясь что-то испортить, либо им на все наплевать и они потихоньку “прокатывают” на “халяву”».

На наш взгляд, организация обучения в сотрудничестве требует со стороны преподавателя максимального участия и контроля. Так, например, некоторые преподаватели совершен-

но не следят за процессом реализации подобной технологии, а в случае отрицательного результата работы группы указывают на низкий уровень умственных способностей учащихся, при этом не чувствуя ответственности за произошедшее. Разделить 20 человек на 5 групп сможет и ученик 3-го класса. Преподаватель обязательно должен участвовать в последующей работе мини-групп, обращая внимание на взаимодействие членов группы, на то, как все участвуют в работе. Мне кажется, обучение в сотрудничестве не является легкой технологией в смысле ее применения [6, с. 241].

2. Метод проектов: не является новым в мировой педагогике. Он возник в 20-е годы в США (как метод проблем). Авторы (Дж. Дьюи и В. Килпатрик) предлагали строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать ученикам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны им пригодиться в жизни. Но для чего и когда?

Вот тут и важна проблема, взятая из реальной жизни, для решения которой нужны и приобретенные знания и знания, которые еще нужно приобрести. Где и каким образом? Учитель подскажет источники информации и даст направление поиска, но ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить данную проблему.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, он органично сочетается с обучением в сотрудничестве, всегда предполагает решение какой-либо проблемы, требующей интегрированности знаний, результаты всегда должны быть осязаемыми, то есть конкретными, готовыми к внедрению. Сейчас этот метод очень моден, что опасно, так как совокупность приемов, образующих педагогическую технологию, должна быть выдержана. Выбор тематики проектов может быть различным, выдвигаться преподавателем с учетом

учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов учащихся или предлагаться и самими учащимися в соответствии с собственными интересами. Результаты проектов должны быть материальными (доклад, реферат, фильм, альбом, газета).

Причины активного распространения в современном обучении метода проектов [8, с. 241]:

- необходимость передавать не сумму знаний, а умения добывать знания;
- необходимость самостоятельно пользоваться знаниями для решения каких-либо задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений (исполнение различных социальных ролей);
- актуальность человеческих контактов, знакомства с разными точками зрения на одну проблему;
- значимость умения пользоваться исследовательскими методами: собирать факты, информацию, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Для того чтобы уметь пользоваться методом проектов, необходимо знать их типологию.

По признаку доминирующего метода проекты делятся на:

- исследовательские (структура их приближена или полностью совпадает с научным исследованием);
- творческие (совместная газета, праздник, экспедиция, оформление результатов требуют четко продуманной структуры в виде плана, сценариев программы);
- приключенческие, игровые (структура только намечена и остается открытой до конца проекта: литературные персонажи или выдуманные герои в придуманных участниках проекта ситуациях);
- информационные (сбор информации о явлении, объекте, анализ, обобщение для широкой аудитории). Цель такого проекта – метод получения информации (СМИ, Интернет, ан-

кетирование, «мозговая атака»), ее обработка (анализ, сопоставление с известным, аргументированные выводы), получение результата (статья, реферат) и презентация (публикация, выступление на конференции). Такой проект может быть модулем исследовательского;

– практико-ориентированные (отличает четко обозначенный в начале работы результат – проект закона, рекомендации по.., программа по...).

*По характеру координации:*

– с открытой координацией (координатор проекта выступает в прямой функции, ненавязчиво направляя, организуя работу участников);

– со скрытой координацией (казачок засланный!) (выступает как один из участников проекта, незаметно уча).

*По количеству участников:* личностные, парные, групповые.

*По признаку продолжительности:* краткосрочные (менее недели), средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочные (от месяца до нескольких).

В практике чаще всего применяются смешанные типы проектов. Итак, основные требования к использованию метода проектов [2, с. 89]:

1. Наличие значимой проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость результатов;

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;

4. Структурирование содержания проекта (с указанием поэтапных результатов);

5. Использование исследовательских методов (наличие алгоритма действий: определение проблемы; формулирование задач; выдвижение гипотезы; обсуждение методов работы;

обсуждение способов и форм предъявления результатов (презентация); сбор, систематизация и анализ собранных данных; подведение итогов, их оформление, презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования).

3. Разноуровневое обучение: отражает идеи личностно-деятельностного подхода, различные его варианты в мировой практике обучения (открытое образование, индивидуальный стиль обучения). Личностно ориентированное обучение, о котором идет речь, по своей сути предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентации на личность ученика. Личность понимается здесь в дидактическом смысле, то есть выделяются три основные характеристики [1, с. 180]:

1) функциональные механизмы психики, особенности памяти, мышления, восприятия информации, умение управлять эмоциями и проч.;

2) опыт личности, то есть знания, умения, навыки, привычки, уровень общего развития, общей культуры и т.п.;

3) обобщенные типологические свойства личности, то есть характер, темперамент, способности.

Таким образом, чтобы обучение было личностно ориентированным, нужно опираться именно на эти характеристики – отсюда и дифференцированное обучение. Как это понимается в дидактике? В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если учитываются индивидуальные различия учащихся. Круг замкнулся, то есть личностно ориентированное обучение по определению является обучением дифференцированным.

Различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации. Под «внутренней» дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях учебной деятельности на занятии (ваши группы!). В этом случае понятие дифференциация сходно с понятием индивидуализации обучения. При внешней дифференциации учащиеся

специально объединяются в группы. При внутренней дифференциации личностно ориентированное обучение происходит за счет педагогических технологий, за счет многообразия приемов, предполагаемых этими технологиями. При внешней дифференциации учащиеся по некоторым индивидуальным признакам объединяются в учебные группы, отличные одна от другой. Какие это признаки?

В дидактике различают дифференциацию по способностям (по общим, по частным, по неспособностям), по проектируемой профессии, по интересам.

*Дифференциация по общим способностям* происходит на основании общего уровня обученности, развития.

*Дифференциация по частным способностям* предусматривает разделение учащихся по способностям к тем или иным предметам (гуманитарные/точные), сюда же – особо одаренные.

*Дифференциация по неспособностям* – классы коррекции (негуманно).

*Дифференциация по проектируемой профессии* (14–15 лет и старше) – для уже более-менее определившихся с будущей профессией (классы с углубленным изучением чего-то).

*Дифференциация по интересам* – по предмету (специализация).

Класно-урочная система, перенесенная из школы в вуз, является основным камнем преткновения для внедрения настоящего равноуровневого обучения. Все рассчитано на среднего, фронтальная работа преобладает, слабым недостает времени, сильным – темпа. Выход – на основании систематического тестирования создавать на потоке не учебные группы, а группы разного уровня. Все продолжают учиться в своих учебных группах, а на отдельные предметы сходятся в совершенно иные образования (А – базовый, В – продвинутый, С – углубленный, но только по желанию!). На протяжении такого обучения продолжает действовать система тестирования и возмож-

ны переходы. Здесь важен такой фактор, как оценка знаний. В соответствии с принятой концепцией вполне справедливым является не оценка результатов, а оценка усилий. «Если я могу, не прилагая особых усилий, получить свою отличную отметку по требованиям базового уровня, зачем мне стараться? А если меня все время сравнивают с сильными, я никогда не получу хорошую отметку, опять – зачем стараться?» Вот философия вопроса для ученика. Если оцениваются не усилия, а знания, да еще на базовом уровне, да еще в сравнении с сильными, практически ни у кого нет стимула прилагать усилия для достижения лучшего результата. Только тогда, когда я знаю, что меня оценивают с учетом моих способностей и затраченных мною усилий, я могу понять, зачем мне стараться. Такой подход позволят ценить не отметки, а знания, полученные в результате затраченного труда.

Что мешает внедрению личностно ориентированного подхода в учебный процесс?

- усредненность процесса обучения, ориентация на среднего (не существующего в природе);

- требование равномерно уделять внимание всем предметам (нужные/ненужные, сложные/легкие);

- приоритет оценки знаний, а не усилий для овладения этими знаниями, что ведет к сдерживанию процесса творческого, интеллектуального развития.

Под разноуровневым обучением понимаем такую организацию учебного процесса, при которой каждый имеет возможность овладеть материалом по отдельным дисциплинам на разном уровне (А, В, С), но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности, при этом за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению учебным Материалом, творческому его применению.

**4. Метод Портфолио:** в современной методике термин «портфолио» появляется все чаще. Портфолио может опре-

делиться как коллекция работ студента, отображающая его участие в учебном процессе. Портфолио может служить свидетельством эффективности процесса обучения, мерилем его результатов для студента и механизмом установления обратной связи. Кроме того, портфолио помогает студентам работать сообща и сотрудничать с преподавателем [7, с. 249].

Принято считать, что использование портфолио позволяет:

- преподавателю – ознакомиться с достижениями студента, признать их значимость и дать им соответствующую оценку;

- студенту – развить свою собственную личность и добиться успехов благодаря росту мотивации, разнообразию форм поощрения и выработке более четких представлений о собственных успехах, недостатках и возможностях;

- школам – определить общий потенциал своих учащихся и скорректировать в зависимости от этого учебные программы, формы и методы, организацию учебного процесса, чтобы способствовать развитию этого потенциала;

- всем – представить в случае необходимости документированный отчет о работе.

По мнению исследователей, одной из главных причин введения портфолио в учебную практику является то, что оно служит инструментом для оценки процесса обучения. Мы считаем гораздо более важным качеством этой формы организации работы в данной специализации возможность создавать полную «методическую» картину мира. Портфолио могут быть полезны как [7, с. 15]:

- инструменты (средства), используемые при обсуждении результатов обучения;

- возможность для рефлексии студентами собственной работы;

- обоснование целей будущей работы;

- документ, в котором отражено развитие студента и результаты его самовыражения;
- демонстрация стилей учения, свойственных студенту, индивидуальных особенностей его культуры;
- возможность для студентов самим определять темы для портфолио; рефлексии собственных изменений; установить связи между предыдущим и новым знанием.

Все названные возможности, на наш взгляд, могут быть представлены в разных комбинациях и в объеме, в зависимости от целей, которые ставит преподаватель.

Важным шагом при введении портфолио в учебную деятельность студента является особое занятие, на котором студенты знакомятся с портфолио – инструментом, который призван помочь им в овладении предметом. Мы обсуждаем, зачем собирать материал, говорим о различных подходах к работе с портфолио и предлагаем возможные форматы для организации материала в папках портфолио. Благодаря этим обсуждениям студенты постепенно осознают, насколько важен портфолио. Как верно замечают методисты, материал портфолио призван отобразить процесс обучения, он содержит конспекты лекций и самостоятельно прочитанные размышления о различных проблемах, эссе и личные записи – комментарии к учебному, научному и фактическому материалу (это не бесформенная куча материала, и есть все основания сказать, что оценка выставляется не только за реальное содержание портфолио, но и за принципы отбора материала и умение их обосновать).

Несмотря на то что в портфолио входит материал, собираемый за все время освоения учебного курса (в соответствии с его индивидуальностью и потребностями), в конце семестра студент, анализируя содержимое своего портфолио, принимает решение относительно систематизации материала на данном этапе. Таким образом, «собирая содержание курса, студент понимает, что это не окончательный вариант, что при

возвращении к портфолио в конце курса (семестра) он определит окончательную его структуру и состав.

Стоит не согласиться с теми, кто считает, что портфолио нужен в основном для анализа динамики успехов студента. Мы думаем, что портфолио – это метод, представляющий собой эффективный инструмент организации самого процесса обучения, а не только оценка его итога. Кроме того, это инструмент самооценки, рефлексии познавательной творческой деятельности. Хорошо, если эта самооценка осуществляется в виде аргументированного рассуждения.

Если при запуске портфолио говорить не о том, как мне, преподавателю, будет легко оценить деятельность студента, а о том, насколько самому студенту благодаря портфолио будут видны его собственные достижения, то мотивация к работе в таком формате существенно возрастает. Более того, студенты с радостью воспринимают новую форму работы, поскольку им предоставляется возможность в рамках курса проявлять самостоятельный и творческий подход к материалу курса [10, с. 376].

В подтверждение своих мыслей хотелось бы процитировать коллег из педагогического колледжа Университета Массей (Новая Зеландия): «Правильно построенная работа с портфолио не только фиксирует достигнутые студентами результаты, но и поддерживает преподавателей в их продвижении вперед».

Виды портфолио:

- практико-ориентированные (предназначены для анализа практической деятельности);
- проблемно-ориентированные (являются средством повышения качества решения проблемы);
- тематические (анализ и разработка различных аспектов темы).

Портфолио различаются по времени работы (недельные, семестровые, курсовые и т.д.) и по цели использования (портфолио достижений, развития, презентационные и прочие).

Учитывая все это, обратимся к вопросам, на которые необходимо ответить, как считают исследователи, перед введением портфолио в учебную деятельность:

- каковы цели использования портфолио?
- из каких компонентов оно будет состоять?
- какие компоненты должны быть включены в портфолио?
- как будет выглядеть портфолио?

Структура портфолио:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента;
- наличие четко сформулированного оглавления (структуры) с номерами страниц;
- соответствие содержания оглавлению;
- письменное введение в каждую часть (студент объясняет, почему он работает над этой темой, описывает свои мысли и чувства);
- оценка студентом собственного портфолио; перечень целей обучения, сформулированных студентом на основании своих интересов, потребностей и самооценки;
- комментарии преподавателя, в которых могут содержаться рекомендации, оценки, пожелания, поддержка и т.п.

Принятие решения относительно всех высказанных возможностей может проходить совместно со студентами, однако в некоторых случаях преподаватель сам может дать ответы на поставленные вопросы и сформировать не только структуру портфолио, но и предложить систему его оценки.

Имея собственный опыт работы с портфолио по отдельным дисциплинам, можно уверенно сказать, что благодаря портфолио студенты действительно видят и свои достижения, и недостатки (особенно в сравнении с собой прежним и другими). Это, с одной стороны, позволяет им укрепляться в каких-то своих личных позициях, повышать самооценку, с другой – ставить новые цели [5, с. 800].

## Список литературы

1. *Бустром Р.* Развитие творческого и критического мышления. М.: «Открытое общество», 2006.
2. *Бутенко А.В., Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика: Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2009.
3. *Великанова А.В.* и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Самара: Профи, 2002.
4. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология. СПб.: Скифия, Альянс «Дельта», 2008.
5. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Учим детей мыслить критически. СПб: Альянс «Дельта», 2003.
6. *Низовская И.П.* Словарь-программа критического мышления: Учебник. Бишкек: Сервис, 2008.
7. *Станиславчик В.К.* Технологии развития критического мышления: перспективы их применения в вузе. М.: НП Центр, РРИЧП, 2007.
8. *Иванова Е.* Формируя критическое мышление // Школьная библиотека. 2000. № 3.
9. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Рига-М.: Эксперимент, 2008.
10. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 2007.