

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

З.У. Колокольникова

С.В. Митросенко

ТЕХНОЛОГИИ
АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Красноярск-Лесосибирск 2015

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет**

З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко

ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рекомендовано УМО РАЕ

по классическому университетскому и
техническому образованию в качестве учебного
пособия

для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлениям подготовки
050100.62 (44.03.01, 44.03.05) Педагогическое
образование (профили подготовки 050100.62.10
(44.03.05.10) Русский язык и литература,
050100.62.30 (44.03.01.30) Иностранный язык,
44.03.05.34 Математика и физика, 44.03.01.33
Информатика, 050100.62.06 Математика и
информатика, 050100.62.08 Информатика и
физика; 050100.62.26 (44.03.01.26) Начальное
образование;

050400.62 (44.03.02) Психолого-педагогическое
образование (профиль подготовки 050400.62.03
(44.03.02.03) Психология и педагогика
начального образования

Протокол № 524 от 15.07. 2015 г.

Красноярск-Лесосибирск 2015

УДК 373.6
ББК 74.02
К 61

Рецензенты:

А.И. Шилов, д-р пед. наук (зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева);
Е.М.Плеханова, канд. пед. наук (доцент кафедры психологии и педагогики начального образования КГПУ им. В.П.Астафьева).

К 61 Колокольникова З.У. Технологии активного обучения: учеб. Пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2015. – 179с. (8 п.л.)

ISBN 978-5-7638-3340-9

Учебное пособие составлено в соответствии с ФГОС ВПО по направлениям подготовки 050100.62 (44.03.01, 44.03.05) «Педагогическое образование» и 050400.62 (44.03.02) «Психолого-педагогическое образование». В пособии изложены теоретические основы технологии активного обучения на общепедагогическом и локальном уровнях. Учебное пособие содержит программно-методические материалы и приложения, которые окажут помощь студентам и педагогам при проектировании и реализации занятий в технологии активного обучения.

Предназначено для учителей общеобразовательных организаций, преподавателей и студентов системы СПО и ВО.

ISBN 978-5-7638-3340-9

© Лесосибирский педагогический институт-филиал СФУ, 2015
© Сибирский федеральный университет, 2015
© З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко 2015

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование направлено на развитие личности ребенка, выявление его творческих возможностей, сохранение физического и психического здоровья. Согласно ФГОС ООО, целью школы становятся не только знания, но и «умение их добывать и ими пользоваться». Следовательно, современная школа должна подготовить выпускника, обладающего необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни в условиях информационного технологического мира.

В образовании наметилось немало положительных тенденций: складывается вариативность педагогических подходов к обучению школьников; у педагогов появилась свобода для творческого поиска, активно используется зарубежный опыт; родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему. Инновационные процессы в отечественном образовании реализуются на всех уровнях системы образования и включают разработку нормативно-правовых основ (ФЗ «Об образовании в РФ», 2012); поэтапное внедрение ФГОС на всех ступенях обучения, включая дошкольное; изменения в системе подготовки педагога (Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО и др.). На учителя возлагаются все более серьезные задачи. В проекте Концепции модернизации педагогического образования отмечено: «Учитель осуществляет уникальную миссию, определяющую настоящее и будущее индивида, общества и в целом человеческой цивилизации. Несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он как личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации» [45]. Тем самым подчеркивается не только важная роль личности педагога, но и особое значение его подготовки к профессиональной деятельности.

Нужно отметить, что до сих пор не решена проблема, заключающаяся в определении личностных и профессиональных качеств, которыми призван обладать учитель любого типа и уровня образовательного учреждения, «где ему суждено открывать перед своими учениками мир ценностей, знаний, культуры, глубинный смысл и предназначение человеческого бытия, сопровождать их по пути личностного становления и развития, иными словами осуществлять педагогическую миссию» [45]. Частично эту проблему на уровне требований государства и общества к выполнению профессиональной деятельности призван решить Профессиональный стандарт педагога.

Существенным аспектом модернизации педагогического образования на современном этапе является ее «направленность на корректировку

традиционных методов, средств и технологий организации личностно-профессионального становления будущего учителя, а также на создание инновационного программного и методического обеспечения образовательного процесса» [45]. Традиционные способы преподавания постепенно уходят в прошлое. На первое место выходят активные методы обучения, которые предоставляют обучающимся возможность самим активно участвовать в учебном процессе. Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, как и в образовательной практике. В области научно-методического обеспечения реализации Концепции модернизации педагогического образования предполагается разработка и издание инновационных учебных пособий, мультимедиакомплектов, обеспечивающих внедрение и широкое применение в педагогическом образовании «кейс-технологий, интерактивных методов, информационных технологий, методов организации проектной деятельности» и др. [45].

В этом смысле большое значение приобретает освоение будущими педагогами современных, в первую очередь деятельностных, развивающих и интерактивных технологий: «знание основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий», «умение использовать в практике своей работы культурно-исторический, деятельностный и развивающий подходы», «реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности», «владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика», «владение методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.», «организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.» и т.п. [74].

Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование (2009), подготовка будущего педагога должна быть направлена на формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций, отражающих требования к овладению педагогическими технологиями: «способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)», «готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2)»; «способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6)» [97].

Технология активного обучения – такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. При активном обучении центральное место занимает ученик. Учитель не объясняет тему занятия, а только обеспечивает правильный процесс прохождения обучения, выступая в большей степени как руководитель: он указывает путь, готовит обстановку

изучения предмета, действует скорее как консультант, к которому ученики могут обратиться за советом. Учащийся является активным участником процесса обучения. Новая тема выносится в виде вопроса, проблемы, ситуации или в виде альтернативных положений. Ученик исследует связанные с ними источники, размышляет над темой и предлагает свои решения. Он выносит свое мнение на обсуждение и отстаивает его в ходе дискуссии. Если в ходе беседы возникают противоположные идеи, то появляется стимул пополнить информацию или найти логическое решение проблемы. Активное обучение усиливает роль коллективной работы, усиливает роль учебы, основанной на планировании и опирающейся на решение проблем.

Изучение будущими педагогами на этапе профессиональной подготовки технологий активного обучения, по замыслу Концепции, Профстандарта и ФГОС ВО, должно быть максимально направлено на освоение *интерактивных* форм, методов и средств осуществления образовательного процесса. В спектр технологий активного и интерактивного обучения педагогов должны входить: «практикумы по разрешению проблемных педагогических ситуаций», «тренинги по формированию и развитию профессиональных педагогических компетенций», «имитационно-моделирующие игры для подготовки будущих педагогов к реализации профессиональных педагогических задач», кейс-технология, технологии *проектной и исследовательской деятельности* будущего учителя, медиатехнологии, формы и методы осуществления дистанционного образования (видеоконференции, онлайн-лекции, онлайн-тренинги, вебинары), эвристические методы («мозговой штурм», метод эвристических вопросов, эмпатия (метод личной аналогии), инверсия, синектика и др.) [45].

Спектр технологий активного обучения, предлагаемых для освоения в современных документах (Концепция модернизации педагогического образования, Профстандарт педагога, ФГОС ВО и др.) настолько широк, что ограничиться только этапом профессиональной подготовки в условиях педвуза не представляется возможным. Скорее всего, этот спектр технологий задает вектор непрерывного профессионального образования и развития через самые разнообразные формы самообразования и повышения квалификации. Предлагаемое пособие характеризует основные актуальные для современного образования технологии активного обучения и может быть использовано как учебное пособие не только при освоении курсов учебных дисциплин («Педагогика», «Теории обучения и воспитания», «Методика обучения и воспитания младших школьников» и др.), но и при организации учебно-воспитательного процесса подготовки будущего педагога, дополнительного профессионального образования и самообразования.

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Особенности активного обучения

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных как в психологической и педагогической науке, так и в образовательной практике.

К исследованию данной проблемы обращались В.В.Анисимов, А.А.Балаев, О.В.Барканова, А.А. Вербицкий, М.Я. Виленский, И. Ивич, В.В. Истомина, Д.Н.Кавтарадзе, Е.Н. Корнеева, И.А. Лазарева, Т.В. Мурзинцева, М.М.Новик, С.А.Мухина, А.П. Панфилова, А. Пешикан, П.Е.Решентникова, Г.К.Селевко, М.Г. Сергеева, В.В.Сериков, В.А.Ситаров, В.Е. Федорова, Д.Х. Шалбаева, А.В. Хуторской, Г.П.Щедровицкий, С. Янкович и другие исследователи.

Педагоги, отмечая равнодушие у обучаемых к знаниям, нежелание учиться, низкий уровень развития познавательных интересов, пытаются конструировать более эффективные формы, модели, способы, условия обучения. Однако, как справедливо подметил А. А. Вербицкий, зачастую активизация сводится либо к усилению контроля за работой учащихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение все той же информации с помощью технических средств обучения, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики [12, с.94].

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности.

Что же понимается под активным обучением?

П.Д. Рабинович Н.В. Сальникова А.С. Тарасов считают, что **активное обучение** – способ организации учебного процесса, при котором получение учащимся ЗУН доминирует над их передачей преподавателем, а используемые методы, формы и средства стимулируют данный процесс, учитывают индивидуальные особенности учащегося и обеспечивают требуемый уровень мотивации. При такой форме организации учебного процесса преподавателю необходимо грамотно формировать и правильно направлять познавательную деятельность учащегося, сориентировать его в информационном пространстве и вовремя предоставить необходимую методическую помощь. Осуществление активного обучения сложнее для преподавателей и методистов, чем традиционный учебный процесс, т.к. преподаватель должен не только сформировать учебную задачу, провести ее моделирование и наметить

возможные пути решения, но и преподнести условия учащимся так, чтобы пробудить интерес к исследованию и создать ситуацию успешности.

Активное обучение, как правило, состоит из следующих действий:

- эмпирическое обучение;
- творческое решение сложных проблем;
- приобретение релевантного знания;
- групповая поддержка в совместном обучении.

Уровень проявления активности личности в обучении обуславливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности.

В соответствии с традиционной логикой обучения, включающей такие этапы, как первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальную работу по его закреплению и, наконец, овладение материалом, т.е. трансформацию его в практическую деятельность, выделяют **три уровня активности**:

- Активность воспроизведения — характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу.

- Активность интерпретации — связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

- Творческая активность — предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов [43, с.36].

Теоретический анализ указанной проблемы, передовой педагогический опыт убеждают, что наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект учебной деятельности, свое индивидуальное «Я». Все сказанное выше выводит на понятие «активное обучение».

А. Вербицкий интерпретирует сущность этого понятия следующим образом: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [12, с.96].

М.М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [2, 96].

Технология активного обучения – такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Достоинством организации активного обучения, с точки зрения М. Миллз, Г.А. Ковалева, Ю.Н. Емельянова, является обучение в малой группе (15—30 человек), объединенной общими целями и задачами:

- социальная реальность, которая обладает наибольшими возможностями для эффективной коррекции, не может быть другой кроме коллектива;
- фактор кратковременности группы ведет за собой наличие особой динамики группы, всех ее процессов;
- обособленность группы — это закрытость, выраженная, с одной стороны, во взаимодействии «лицом к лицу», с другой — в ограниченном пространстве.

При активном обучении центральное место занимает ученик. Преподаватель не объясняет тему занятия, а только обеспечивает правильный процесс прохождения обучения, выступая в большей степени как руководитель: он указывает путь, готовит обстановку изучения предмета, действует скорее как консультант, к которому ученики могут обратиться за советом. Учащийся – активный участник процесса обучения. Новая тема выносится в виде вопроса, проблемы, ситуации или в виде альтернативных положений. Ученик исследует связанные с ними источники, размышляет над темой и предлагает свои решения. Он выносит свое мнение на обсуждение и отстаивает его в ходе дискуссии. Если в ходе беседы возникают противоположные идеи, то появляется стимул пополнить информацию или найти логическое решение проблемы. Активное обучение усиливает роль коллективной работы, роль учебы, основанной на планировании и опирающейся на решение проблем.

С точки зрения ряда авторов, активное обучение обладает рядом преимуществ:

1. Предлагается творческий способ действий и обучения, происходящих одновременно.
2. Обучение дает конкретные практические результаты.
3. Развивается творческая активность обучающихся.

1.2. Принципы активного обучения

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А. Балаев [4], а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, т.е. описать «модель студента», завершившего обучение, а именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно формах должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет студент. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявлению их интересов, установлению наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так, А.М. Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

- изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни группы;

- обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило, является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ

последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно студент убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.

7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, т.е. насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно включать новые элементы построения занятий, обновлять методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в аудитории в тот момент, когда в них возникает необходимость и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходится сталкиваться с необходимостью решения каких либо-задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям.

Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором – путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты

ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что-либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков, так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляются одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. Принцип выходного контроля. Обычно выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, зачетов, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми.

1.3. Пути повышения активности в обучении

С.Д. Смирнов выделяет следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать «учащегося» или «обучающегося», т. е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

1) усилить учебную мотивацию учащегося за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);

2) создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);

3) дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

5) интенсифицировать умственную работу учащегося за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;

6) обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;

7) полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся [85, с.170].

Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным

развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

По мнению Д.Н. Кавтарадзе, познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление учащегося к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся [30, с.96].

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание понять не только усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений. Познавательная активность и познавательная самостоятельность — качества, характеризующие интеллектуальные способности учащихся к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, причем с самого начала процесса обучения, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его активность в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Реализация активного обучения наиболее эффективна при использовании исследовательских, проблемных и других активных методов. Учитель формирует задачу, очерчивает пути ее решения и назначает сроки представления результатов. Учащийся, используя доступные информационные источники и консультации преподавателя, добивается требуемых результатов. Данный подход способствует развитию мышления и позволяет выработать навыки управлять информационными потоками и извлекать необходимую для принятия решений информацию.

Вопросы и задания

1. Объясните разницу между активизацией учебного процесса, познавательной деятельностью студентов и технологией активного обучения.
2. Выделите приемы активизации, которые преподаватель может использовать в процессе лекции.
3. Выделите специфические особенности активного обучения.
4. Перечислите принципы активного обучения.
5. Назовите основные пути повышения активности в обучении.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Характеристика активных методов обучения

Понятия «активные» и «интерактивные» методы обучения употребляются, с точки зрения многих авторов, как синонимы и характеризуют обучение, погруженное в процесс общения людей.

В современной дидактике проблема активных методов обучения является достаточно разработанной. К изучению активных методов обучения обращались В.В. Анисимов, Л.З. Аллахвердиева, Г.Г. Братцева, О.В. Барканова, А.А. Вербицкий, Н.Ш. Галлямова, В.Н. Гуров, С.А. Дьячкова, Д.Н. Кавтарадзе, З.У. Колокольникова, С.Лобанова, М.М.Новик, Е.М. Пахомова, Е.Погребная, Р.С. Пионова, М.Г. Сергеева, В.В. Сериков, Е.С. Сеницын, В.А. Ситаров, С.Д. Смирнов, Ю.П. Сурмин, О.Г. Смолянинова, Л.Ф. Спирин, А.В. Тараканов, А.В. Хуторской, Г.П.Щедровицкий и др.

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

Методы активного обучения — совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, особенностью которой служит ее вынужденный характер [30,с.58].

Активные методы обучения – способы организации учебного процесса, при котором обеспечивается вынужденная, оцениваемая и управляемая активность обучаемых, сравниваемая с активностью преподавателя [60, с.11].

Активные методы обучения — это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями [30,с. 96].

Активные методы обучения построены на сознательном создании напряженной, часто конфликтной, ситуации, вынуждающей учащихся принимать решения для достижения заданной цели в условиях неполноты предоставляемой им информации, ограниченности материальных и временных ресурсов, а в некоторых случаях — и при противодействии со стороны руководства игры или других ее участников. В таких условиях выработка решений сопровождается эмоциями, что в свою очередь обеспечивает

мобилизацию интеллектуальных резервов, стимулирует познавательную деятельность, позволяет длительно удерживать внимание.

Активный метод познания – это процесс и результат активного действия познающего. Важнейшими условиями активизации методов и форм обучения считаются учет уровня развития интересов учащихся, их сотрудничество между собой и с учителем, внесение элементов игровой деятельности в учебный процесс. Активные методы обучения позволяют личности самой «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением для формирования личности [8, с.336].

Под активными методами обучения понимают те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль. Близкое содержание вкладывается в понятия «активное социально-психологическое обучение» (Ю.Н.Емельянов, О.В.Барканова), «инновационное обучение», «интенсивные методы обучения». Называние этих методов активными не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без нее обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е. гораздо выше при использовании активных методов).

Для активных методов обучения характерно:

- отношение учителя к ученику как к себе равному;
- не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником методом критического отношения к существующим сведениям, информации и т.п. и самостоятельного решения творческих задач;
- плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого [8, с.340].

Учитель стремится создать условия, которые каждому учащемуся дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения. При активных методах обучения сочетается работа в парах, в группах с индивидуальной работой.

Изучая педагогическую литературу по проблеме, мы выявили следующие классификации активных методов обучения:

Д.Н. Кавтарадзе к активным методам обучения относит дискуссии, ролевые, имитационные и деловые игры [30, с.58].

В.А. Ситаров выделяет деловые игры, метод погружения, метод опережающего обучения, метод микрооткрытий, метод синектики [81].

Ученый группирует деловые игры следующим образом:

1. «Разминочные» игры типа «мозговой атаки», «клуба знатоков», тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы раскрепостить интересы и воображение участников, активизировать игровую и

коллективистическую мотивацию, ориентировать на нестандартный подход к изучаемому материалу.

2. Ситуативно-ролевые игры. Включают в себя анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание.

3. Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры. Целью их использования является формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений.

4. Творческие игры. Это коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и т.п. проектов. Включение учащихся в эти игры способствует развитию творческого потенциала, воспитанию инициативности, смелости, настойчивости, ответственности [81, с.239].

С.Д. Смирнов включает в активные методы сензитивный тренинг (тренинг чувствительности), дискуссионные, игровые и проблемные методы. Ученый выделяет разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.), – это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. [85, с.173].

В.А. Слостенин, М.М. Новик, Е.П. Белозерцев, Ю.П. Абрамов в зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками в активных методах обучения выделяют неимитационные и имитационные активные группы обучения. Те или иные группы методов определяют соответственно и форму (вид) занятия: неимитационное или имитационное.

Неимитационные методы предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении моделируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми. Неимитационные методы: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей программой (программированное обучение), самостоятельная работа с книгой.

Имитационные методы, в свою очередь, делят на игровые и неигровые в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий. Отличительной чертой имитационных занятий является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности). Особенность имитационных методов – разделение их на

игровые и неигровые. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть определенные роли, относятся к игровым. Имитационные неигровые методы: анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, упражнения-действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции), выполнение индивидуальных заданий в процессе производственной практики. Имитационные игровые методы – разыгрывание ролей (элементы деловой игры), деловая игра.

М.М. Новик указывает на высокий эффект активных методов при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом значительно усиливаются мотивация и активность обучения [43, с.48].

Е.П. Белозерцев, В.А. Сластенин систему активных методов обучения представляют в таблице 1.

Таблица 1

Активные методы обучения (по В.А. Сластенину, Е.П. Белозерцеву)

[66, с.277]

| Неимитационные методы | Имитационные методы | |
|--|--|--|
| | неигровые | игровые |
| Проблемная лекция Круглый стол Лекция-конференция Лекция по заранее составленному конспекту Лекция обзорная Коллоквиум Программированные занятия Семинар Выездные занятия с тематической дискуссией Групповая консультация Олимпиада | Ситуационные решения Решение задач Подведение итогов и оценка преподавателем занятий Обсуждение разработанных вариантов Проведение семинара Индивидуальный тренажер | Многовариантный выбор оптимального решения «Мозговой штурм» Деловые игры Разыгрывание ролей Игровое проектирование индивидуального технологического процесса |

С.А. Мухина, А.А. Соловьева [60] также делят активные методы обучения на неимитационные и имитационные.

К неимитационным методам относятся: активные (проблемные) лекции, дискуссии (круглый стол, пресс-конференция, конференция), мозговая атака, выездные занятия с дискуссией, программированное обучения, выпускная (дипломная) работа с защитой, стажировка без выполнения должностной роли.

Имитационные методы делятся на игровые (игровое проектирование, стажировка с выполнением должностной роли, разыгрывание ролей, паратеатр, психодрама, деловая игра) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, разбор корреспонденции, действия по инструкции (алгоритму), решение ситуативных и производственных задач).

Активные методы, направленные на первичное овладение знаниями, способствуют развитию мышления, познавательных интересов и способностей, формированию умений и навыков самообразования, однако при их планировании следует помнить, что они требуют значительного времени. Именно поэтому невозможно перевести весь учебный процесс только на применение активных методов. Наряду с ними используются и традиционные: обычная лекция, объяснение, рассказ.

Таким образом, активные методы основаны на взаимодействии учащихся между собой, с педагогами (в зависимости от того, кто включен в работу). Подобные методы позволяют будущим специалистам самим решать трудные проблемы, не просто быть наблюдателями создают потенциально большую возможность переноса знаний и опыта деятельности из воображаемой ситуации в реальную, позволяют «сжимать» время, являются психологически привлекательными и комфортными для учащихся.

Активные методы в дидактике профессиональной школы – это способы взаимодействия между преподавателем и участниками учебного процесса, между разнообразными управляющими средствами и потребителем информации или самими обучаемыми, которые в этом случае могут быть разделены на небольшие группы. Главная цель применения активных методов – создать условия для профессионального становления будущего педагога, повышения активности участников образовательного процесса. В образовательных учреждениях применяются многочисленные модификации активных методов, где методы сливаются с формами и средствами обучения, и развести эти категории порой достаточно сложно. Выявляя содержание активных методов обучения, необходимо помнить, что характеристика активного метода – понятие интегративное и включает описание сопутствующих форм и средств обучения.

Лекция, как было отмечено выше, в качестве метода обучения предполагает монологическое изложение преподавателем учебно-познавательной информации. Лекция как форма организации образовательного процесса представляет собой двухчасовое изложение учебного материала. Большой вклад в определение лекции как активной формы обучения внес А.А. Вербицкий.

Проблемная лекция — активный метод обучения, при котором процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача лектора – не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем студенты и учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии или отдельной науки.

Логика проблемной лекции принципиально отлична от логики лекции информационной. Если в последней содержание ее вносится как известный, подлежащий лишь запоминанию материал, то на проблемной лекции новое

знание вводится как неизвестное для студентов. Функция студента – не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основной дидактический прием «включения» мышления студентов на проблемной лекции – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие.

Познавательные задачи должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимы для усвоения нового материала.

Каково же дидактическое построение проблемной лекции, как формы обучения? Главный ее метод, как и на любой лекции, — логически стройное устное изложение, точно и глубоко освещающее основные положения темы. Учебная проблема и система соподчиненных минипроблем, составленных преподавателем до лекции, «вписываются» в логику изложения. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение, анализ ситуации и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшая роль в проблемной лекции принадлежит общению диалогического типа. Чем выше степень диалогичности лекции, тем ближе она к проблемной, и наоборот, монологическое изложение приближает лекцию к информационной форме. В ходе проблемной лекции преподаватель должен не только разрешить противоречие, но и показать логику, методику, продемонстрировать приемы умственной деятельности.

В проблемной лекции базовыми являются следующие два важнейших элемента:

- система познавательных задач, отражающих основное содержание темы;
- общение диалогического типа, предметом которого является вводимый лектором материал.

При подготовке проблемной лекции от преподавателя требуется определенная предварительная работа:

- 1) анализ и отбор основного ключевого материала, который составляет логический костяк курса;
- 2) выбор основных проблем и трансформация их в проблемные ситуации (не более 3-4);
- 3) продумывание логики и методики разрешения каждой проблемной ситуации;
- 4) компоновка всего лекционного содержания в целостную систему знаний и его методическое обеспечение;

5) «проигрывание» лекции вслух или «про себя», прогнозирование успешности применения методических приемов активизации внимания и мышления слушателей;

б) корректировка и окончательная подготовка содержания и методики изложения лекционного материала [13, с.106].

Таким образом, на лекции проблемного характера слушатели находятся в постоянном процессе «сомышления» с лектором и в итоге становятся соавторами в решении проблемных задач.

Лекция-визуализация – это результат нового использования принципа наглядности, содержание которого меняется под влиянием современных достижений психолого-педагогической науки и медиапедагогике, форм и методов активного обучения. Лекция-визуализация позволяет преобразовывать два вида информации – устную и письменную – в визуальную форму, а это вырабатывает у студентов профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания образования. Процесс визуализации является свертыванием различных видов информации в наглядный образ. Любая форма наглядной информации носит элементы проблемности. Подготовка подобной лекции состоит в том, чтобы переконструировать учебную информацию в визуальную форму для представления через технические средства обучения (схемы, рисунки, чертежи и т.д.). Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем наглядных материалов (кино-, теле- и видеофрагменты, слайды), полностью раскрывающему тему лекции.

Лекция вдвоем – учебный материал проблемного содержания дается в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником и противником определенной теории, точки зрения. Предметная «лекция вдвоем» читается преподавателями одной учебной дисциплины, межпредметная – проводится преподавателями двух различных дисциплин (педагогике и психологии, психологии и физиологии и т.д.). Независимо от вида «лекции вдвоем» ее проведение базируется на основе двух подходов: чтение лекции на «контрасте» (на различных точках зрения) или на взаимодополнении.

Основной замысел проведения такой лекции состоит, во-первых, в том, чтобы компетентно осмыслить ту или иную проблему с позиции различных наук. Во-вторых, прием чтения лекции вдвоем позволяет лучше акцентировать внимание студентов на наиболее важной информации. При этом один из преподавателей сообщает наиболее важные положения, а второй на конкретных фактах раскрывает их суть, показывает пути использования этих идей. В-третьих, лекция вдвоем может использоваться для постановки и решения проблемных вопросов. При этом один из преподавателей формулирует вопросы, а второй – отвечает на них.

Важно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска решения разыгрываемой

проблемной ситуации с привлечением студентов, которые задают вопросы, высказывают свою точку зрения, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции.

Лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация) позволяет формировать у студентов умения оперативно анализировать учебный материал и профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. В процессе подготовки лекции необходимо заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, логического, мировоззренческого, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было заметить студентам. Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 мин. – тогда же озвучиваются правильные ответы.

Гарантией правильности усвоения учебной информации служит опора на психологический «закон края»: в конце лекции уточняется правильное понимание материала, причем правильные ответы рекомендуется подчеркивать или обводить. Лекция с «запланированными ошибками» позволяет активизировать внимание слушателей (все хотят выглядеть компетентными), учит их формулировать ответы, контролирует их подготовленность к профессиональной деятельности.

Лекция пресс-конференция напоминает пресс-конференцию, но имеет некоторые особенности. Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно сформулировать ему вопросы по данной теме. Каждый студент в течение 2-3 минут должен сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать их на листке бумаги и передать преподавателю. В качестве одного из вариантов проведения подобного занятия вопросы могут быть подготовлены слушателями по просьбе преподавателя заранее на этапе, предшествующем лекции. Затем преподаватель сортирует вопросы по смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение учебного материала строится не как ответы на вопросы, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершении лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов, выявляя знания и интересы студентов. Если ответы на отдельные вопросы слушателей не удовлетворили, то лектор раскрывает их подробнее за время, оставленное для этого специально.

Лекцию подобного типа целесообразно проводить:

- в начале изучения раздела программы для выявления потребностей, круга интересов, установок обучающихся и их возможностей;
- в середине изучения, когда лекция направлена на привлечение слушателей к узловым моментам курса и систематизации знаний;
- в конце для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Лекция-беседа и *лекция-дискуссия* представляют собой диалог преподавателя с аудиторией, свободный обмен мнениями, идеями по исследуемому вопросу. Преимущество перед обычной лекцией состоит в том, что она привлекает внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы, определяет содержание, методы и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. Участие студентов можно обеспечить различными приемами, например обращаясь к аудитории с вопросами (озадачивание) информационного или проблемного характера. Эффект достигается лишь при соответствующем подборе вопросов для беседы и дискуссии, при умелом целенаправленном управлении ими.

Лекция-консультация предпочтительна при изучении тем с четко выраженной практической направленностью. Существует несколько вариантов проведения подобных лекций. Рассмотрим некоторые из них:

1. Занятие начинается со вступительной лекции, где преподаватель акцентирует внимание слушателей на ряде проблем, связанных с практикой применения рассматриваемых теоретических положений. Затем слушатели задают вопросы, и основная часть занятия уделяется ответам на вопросы. В конце занятия проводится свободный обмен мнениями, завершающийся заключительным словом лектора.

2. За несколько дней до объявленного занятия преподаватель собирает вопросы слушателей в письменном виде. Первая часть занятия проводится в виде лекции, в которой преподаватель отвечает на эти вопросы, дополняя и развивая их по собственному усмотрению. Вторая часть проходит в форме ответов на дополнительные вопросы слушателей, свободного обмена мнениями и завершается заключительным словом преподавателя.

3. Слушатели заранее получают материал к занятию. Как правило, он носит не только учебный, но и инструктивный характер, т.е. представляет собой методическое руководство к практическому использованию. Слушатели должны изучить материал и подготовить свои вопросы лектору–консультанту. Занятие проводится в форме ответов на вопросы и свободного обмена мнениями. Завершить занятие преподаватель может простым подведением итогов на консультации или заключительным словом, в котором обобщается практика применения рассматриваемых материалов.

4. Первая часть занятия проводится в форме краткого сообщения о передовом опыте работы определенного педагога или коллектива, просмотра кинофильма, видеофильма, диафильма. Слушатели заранее могут получить более подробные материалы, освещающие этот опыт (книги, брошюры, описания). Вторая часть занятия строится в форме ответов на вопросы обучающихся.

5. Занятие проводится в форме групповой консультации, в которой принимает участие уже не один преподаватель, а несколько высококвалифицированных специалистов в изучаемой области.

6. Программированная лекция-консультация предполагает составление вопросов самим преподавателем с последующим обсуждением ответов на них. На подготовленные вопросы отвечают сначала слушатели, а затем проводится

анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснение по возникающим дополнительным вопросам и ошибочным ответам. Программированная лекция-консультация может состояться после цикла лекций, посвященных одной проблеме. На ней, отвечая на поставленные вопросы, слушатели актуализируют полученные знания, привлекают свой опыт и показывают тем самым понимание проблемы. Лекции-консультации проходят тем эффективнее, чем больше вопросов задают слушатели и чем шире и предметнее содержание этих вопросов.

Лекция-исследование – метод организации познавательной деятельности, позволяющий воспроизвести научно-познавательный процесс. Во введении лекции общая познавательная задача ставится так, чтобы презентовать слушателям учебную проблему в целом и ориентировать их на совместное с преподавателем выделение основных вопросов, положений темы, требующих дальнейшего раскрытия и исследования. Общая задача в процессе лекции уточняется и углубляется с помощью частных познавательных задач по основным направлениям темы.

На узловых этапах лекции используются, как правило, 4-6 проблемных вопросов, 7-9 и более проблемных заданий, каждое из которых ступень в решении основной проблемы, конкретизация основных ее положений, выявление существенных связей и отношений. Основной задачей здесь служит раскрытие способов, приемов движения мысли, методики анализа фактического материала.

Подача фактического материала, сообщение слушателям необходимой информации организуется таким образом, чтобы у них возникали вопросы по приведенным данным несколько раньше, чем их сформулирует преподаватель в виде задачи на обобщение. Средства управления поисковой познавательной деятельностью слушателей на подобной лекции целесообразно подбирать таким образом, чтобы они помогали им усваивать не только теоретическую часть, но и методику подачи и исследования фактического материала, дидактические приемы как познавательные элементы, способы и пути исследования, научного поиска, содержательного рассуждения.

В заключительной части лекции, завершающей тему, целесообразно более широко использовать контрольные вопросы, логические и практические задания. Делается это в целях контроля, определения уровня усвоения, понимания наиболее важных, стержневых положений, имеющих методологическое значение для дальнейшей углубленной самостоятельной работы. Кроме того, этим проверяется уровень усвоения и умения работать с проблемой для ее углубленного самостоятельного анализа и совершенствования навыков исследовательской деятельности студентов.

Лекция-анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый

должен определить, есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы (М.М. Новик).

- Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, актерами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

- Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. Проводится критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события. Позиция слушателей – позиция стороннего наблюдателя.

- Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя и по поводу их может быть позволено сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

- Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные навыки (умения) учащихся в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт [43, с.57].

Методику работы по анализу конкретных ситуаций можно выстраивать в двух направлениях:

1. Ролевое разыгрывание конкретной ситуации. В таком случае изучение ситуации участниками происходит заранее и занятие по ее анализу переходит в ролевую игру.

2. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучаемых: каждый из них имеет возможность ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок, дополнений, изменений.

Метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучаемых к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Однако основная цель этого метода — развивать аналитические способности обучающихся, помогать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях [43, с.58].

Метод погружения. Этот метод своими корнями уходит в теорию познания, называемую конструктивизмом. Основная идея заключается в том, что все знание конструируется субъектом познания и поэтому представляет собой сугубо личное явление.

Метод погружения построен на следующих основных положениях:

1. Студенты сами конструируют свое знание, следовательно, преподаватели должны постоянно открывать перед обучаемыми возможность использования тех знаний, которыми они уже владеют, и при этом играть активную роль в процессе собственного обучения.

2. Овладение профессиональной грамотой должно быть естественным следствием заинтересованности самих студентов, поэтому они, как правило, сами выбирают себе материалы для чтения и пишут сочинения на темы, которые их интересуют.

3. Чтение есть понимание, т.е. выявление смысла прочитанного текста. Его нельзя уподоблять набору расположенных в иерархической последовательности частных навыков, которыми достаточно владеть, чтобы научиться читать.

4. Основная цель умения писать — сообщение информации. Преподаватели позволяют студентам самим выбирать темы для сочинений и рефератов, положительно относятся к их попыткам самовыражения и организуют аудиторию, готовую выслушать произведение обучаемого.

5. Освоение профессиональных знаний — процесс естественный. Обмен мнениями и взглядами играет значительную роль в формировании коммуникативных компетенций, педагоги учат их взаимодействовать между собой в процессе профессионального образования.

6. Готовность рисковать и делать ошибки — необходимое условие совершенствования в профессии. Проходя различные уровни «ошибочности», студенты формируют собственные цельные системы знаний и убеждений, а преподаватели поощряют в обучающихся самостоятельность, умение самоорганизовываться и относиться к своим ошибкам как к необходимой части учебы [81, с.241].

Метод опережающего обучения, разработанный С. Н. Лысенковой [52], на протяжении многих лет дает положительные результаты в начальной школе. Один из важнейших его компонентов – комментируемое управление, которое является важным моментом в организации труда учеников на уроке. «Учить детей мыслить вслух», – один из принципов уроков С. Н. Лысенковой и один из элементов обратной связи. Этот метод с успехом можно использовать в профессиональной школе. Деятельностью студенческой группы на занятии руководит не только преподаватель, но и студент, размышляя вслух и ведя за собой всех. Комментируемое управление начинается с первого дня обучения в профессиональной школе. Четкий ритм, краткая характеристика, аргументация элементов при комментировании обеспечивают доступность выполнения задания каждым студентом. Термин «веди» вошел в педагогику С.Н. Лысенковой вместо традиционного «отвечай».

Другим важным фактором метода опережающего обучения выступает использование педагогом опорных схем.

Включить каждого студента в активную деятельность на всех видах занятий, довести представления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков помогают опорные схемы. Схема – опора мысли обучающегося, его практической деятельности, связующее звено между

преподавателем и студентом. Опорные схемы — это оформленные в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка выводы, которые рождаются в момент объяснения. Опорные схемы отличаются от традиционной наглядности, представляя собой опоры мысли и действия.

Еще одним моментом метода опережающего обучения является осуществление принципа перспективного обучения. Материал для перспективной подготовки берется из учебников или периодики, используются при этом и дополнительные микроупражнения, которые конкретизируют и развивают тему.

Изучение трудных тем проводится в три этапа последовательно, от простого к сложному, со всеми необходимыми переходами, и заканчивается выработкой навыка практического действия.

Так, на первом этапе происходит знакомство с новыми понятиями, раскрытие темы. На основе опорных схем развивается доказательная речь, выполняются различные упражнения с использованием комментированного управления. На данном этапе активность проявляют, как правило, сильные студенты.

На втором этапе уточняются понятия и обобщается материал по теме. Обучающиеся ориентируются в схеме-обобщении, овладевают доказательствами, успешно справляются с заданиями, которые впервые в это время предлагаются в качестве самостоятельных. Именно на этом этапе и происходит опережение.

На третьем этапе используется сэкономленное время. В этот период опорные схемы убираются, формируется навык практического действия и появляется возможность для дальнейшей перспективы [98].

Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. Имитационное упражнение чаще принимает статус имитационной игры, в которой в отличие от ролевой игры не моделируется деятельность конкретных специалистов, работников, руководителей. Остается лишь модель среды. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные, правовые, социально-психологические, педагогические, математические и другие механизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной ситуации.

В самом общем случае под имитационной игрой понимают моделирование человеческой деятельности в организационных системах с полной или частичной имитацией реальных условий. В имитационной игре необходимо сыграть свою роль в соответствии с некоторым сценарием, который определяет порядок действий и состав участников в зависимости от меняющейся обстановки. В имитационной игре, как и в ролевой, вариант исполнения ролей только частный (более структурированный), поэтому правила подготовки и проведения занятий с группой по этим методам во многом совпадают [30, с.59].

М.Я. Виленский [13] выделяет следующие характеристики игровых методов:

- многовариантность и многоальтернативность решений, из которых требуется произвести выбор наиболее рационального;
- необходимость принимать решения в условиях неопределенности и в обстановке условной практики;
- многообразие условий проведения игры, отличающихся от стандартных, проявление которых возможно в будущей практической деятельности специалиста;
- сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций;
- наглядность последствий принимаемых решений;
- интеграция теоретических знаний студентов с практикой профессиональной деятельности, приобретение навыков работы по специальности;
- широкие возможности индивидуализации обучения.

В игре развивается продуктивное творческое мышление студентов, но не вообще, а применительно к выполнению будущих должностных обязанностей и функций (учителя, классного руководителя, водителя и пр.). В ходе игры имеется возможность отменить решение, которое оказалось неудачным, вернуться назад и принять другое для того, чтобы определить его преимущества и недостатки по сравнению с уже опробованными. При этом одна и та же игровая ситуация может проигрываться несколько раз, чтобы дать возможность обучающимся побывать в разных ролях и предложить в них свои решения.

Учебные игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. Кроме того, игра формирует и развивает различные психологические свойства и качества человека: профессиональную направленность, умственную самостоятельность, знания, умения и навыки в будущей профессиональной сфере деятельности, креативные, организаторские, коммуникативные способности, волевые качества. Участвуя в учебных играх, студенты приучаются решать профессиональные задачи в сложных, близких к реальным условиям, проходят своеобразную психологическую закалку.

В основе метода **микрооткрытий**, разработанного Е.С. Сеницыным [80], лежит сценарий эвристической беседы. Перед аудиторией выдвигается очередная микропроблема, формулируется в виде вопроса, на который студентам предлагается ответить. Трудность вопроса тщательно дозируется с соблюдением принципа волны: легкие вопросы сменяются вопросами средней трудности, а последние – очень трудными. Легкие вопросы содержат наводящей информации больше, чем вопросы средней трудности, в трудных вопросах ее еще меньше. Для того чтобы правильно ответить на трудный вопрос, ученик должен мобилизовать весь свой творческий потенциал. Главное

условие – соблюдение взаимосвязи соседних вопросов, т.е. каждый последующий вопрос должен учитывать содержание не только предшествующего, но и тех вопросов и ответов, которые составляли суть диалога намного раньше. При использовании такого метода обучения новое знание формируется как совокупность маленьких открытий, сделанных самим учеником, а технология преподавания заключается в режиссуре всех этих маленьких открытий.

По мнению В.А. Ситарова, в методе микрооткрытий гармонично сочетаются все методы изобретательного творчества: мозговой штурм, коллективное обсуждение, синектика и индуцирование психоинтеллектуальной деятельности [81, с.243].

Метод синектики основан на применении аналогий и ассоциаций для поиска требуемого решения. Метод интенсификации психоинтеллектуальной деятельности предназначен для эмоционального воздействия на группу с помощью определенных приемов ведущего: его обаяния, артистичности и «спортивной» формы его логики. Педагог, использующий в своей деятельности устную технологию метода микрооткрытий, выражает в себе две функции. Он выступает с одной стороны, в качестве дирижера мозгового штурма, с другой — в качестве импровизатора [99].

Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности) – достаточно новый метод. Работа, проводимая в группах, лучше всего описывается термином «социально-психологическое обучение». В качестве подлежащего усвоению содержания здесь выступают не предметные знания, а знания о себе, других людях и законах групповой динамики. Но гораздо большее значение, чем знания, приобретаемые в ходе групповой работы, имеет эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания и, главное, усиление и удовлетворение мотивов личностного роста. И уже вторично новые и более сильные мотивы активизируют познавательные процессы на всех уровнях, в том числе и при добывании предметного знания. Поэтому можно сказать, что данный вид тренинга опирается на второй из семи перечисленных выше приемов активизации познания. Интересно, что в сензитивном тренинге используется и прием, характерный для проблемного обучения. Так, членам группы предоставлена максимальная самостоятельность, а основным средством стимуляции группового взаимодействия выступает факт изначального отсутствия какой-либо структуры в группе. Ведущий (их может быть и двое) сам является равноправным участником групповых процессов, а не только организует их извне. Он призван быть лишь катализатором процессов межличностного взаимодействия. Роль ведущего очень важна – не навязывая заранее заготовленные сценарии, он может косвенно влиять на работу группы. Он может обратить внимание всех присутствующих на важность того или иного события в жизни группы, дать оценку направления, в котором движется группа, поддержать наиболее уязвимых участников, пока это не научатся делать другие члены группы, способствовать созданию общей атмосферы заботы, поддержки, эмоциональной открытости и доверия в группе.

Группы состоят из 6—15 человек разных профессий, возраста и пола; продолжительность занятий от 2 суток до 3 недель. Обратная связь в группе осуществляется не только в ходе текущих взаимодействий, но и через процедуру «горячего кресла», находясь в котором каждый из участников прямо оценивается другим участником группы. Кроме целей личностного роста групповая работа преследует и ряд более конкретных целей: глубокое самопознание за счет оценок себя со стороны других; повышение чувствительности к групповому процессу, поведению других людей благодаря более тонкому реагированию на интонации голоса, мимику, позы, запахи, касания и другие невербальные стимулы; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение эффективно влиять на поведение группы и др.

Сама сензитивность, формирующаяся в ходе работы в группах, неоднородна по своей направленности. Американский психолог Г. Смит выделяет следующие ее виды:

1. Наблюдательная сензитивность — способность наблюдать человека, одновременно фиксировать все признаки, несущие информацию о другом человеке, и запоминать их.

2. Самонаблюдение — способность воспринимать свое поведение с позиции других людей.

3. Теоретическая сензитивность — способность использовать теоретические знания для предсказания чувств и действий других людей.

4. Номотетическая сензитивность — чувствительность к «обобщенному другому» — способность чувствовать и понимать типичного представителя той или иной социальной группы, профессии и т.п.

5. Противостоящая номотетической сензитивности идеографическая сензитивность — способность улавливать и понимать своеобразие каждого конкретного человека.

Хотя описанные виды тренинга и не направлены на получение знаний из той или иной конкретно-научной области, но полученный в ходе занятий опыт может повысить эффективность любого обучения за счет изменения позиции обучаемого, повышения его активности и способности лучше взаимодействовать с другими учащимися и преподавателями.

Разыгрывание ролей — игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие задачи и проблемы и распределение ролей между участниками их решения. Например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещание;

- взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

- ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т.д.;

- оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

Метод разыгрывания ролей наиболее эффективен при решении таких отдельных, достаточно сложных управленческих и экономических задач, оптимальное решение которых не может быть достигнуто формализованными методами. Решение подобной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны (Прил.1).

Разыгрывание ролей требует для разработки и внедрения значительно меньших затрат времени и средств, чем деловые игры. При этом оно весьма эффективный метод решения определенных организационных, плановых и других задач. Ориентировочно метод разыгрывания ролей требует для проведения от полутора до двух часов учебного времени. Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. Действия в свою очередь – основа первоначальных знаний [30, с.58].

С психологической точки зрения содержанием ролевой игры служит не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек.

Главное для участника игры, считает Д.Н. Кавтарадзе, освоить роль, «вжиться в нее, свободно (без следования каким-либо предписаниям) ее сыграть» [30, с.105].

Занятия, включающие ролевые игры, занимают обычно не больше двух академических часов и проводятся в виде нескольких упражнений, поскольку много задач подряд (освоение навыков общения) иногда легче решить, чем только одну. Ролевая игра нередко проходит в форме дискуссии и бывает похожа на заседание. В основе темы такой игры обычно стоят реальные или возможные конфликтные ситуации, в которых должно быть задействовано столько лиц, сколько участников в группе. Это может быть педсовет, заседание деканата, товарищеского суда, собрание экспертов, учредителей и т.п. [30, с.110].

Дискуссионные методы известны с древности и были особенно популярны в средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции. В лекциях-дискуссиях обычно выступают два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему, или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения (в этом случае иногда используются маски, приемы изменения голоса и т.п.). Но чаще дискутируют не преподаватели между собой, а преподаватели и учащиеся или учащиеся друг с другом. В последнем случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит

формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем (Прил. 2).

Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а также межличностные отношения самих участников группы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение некоторых моральных норм на уровне знания. Таким образом, дискуссионные методы выступают в качестве средства не только обучения, но и воспитания, что особенно важно, так как спектр методов воспитания еще более скуден. Принцип единства обучения и воспитания, казалось бы, предопределяет тесную взаимосвязь уровней нравственного и интеллектуального развития. Однако выяснили, что параллельность или прямая связь этих линий развития имеет место только для среднего (и ниже) уровня интеллекта (вернее, величин «коэффициента интеллектуальности»). Люди с высоким IQ могут иметь как высокий, так и низкий уровень моральной зрелости [85, с.171].

На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях, в процессе самостоятельной работы. Успешность семинара-дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Так, семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

В другом случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевую «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль ведущего семинара-дискуссии, он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения и т.д.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание,

найти уязвимые места или ошибки, но и предложить свой собственный вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотезы и т.д.

Психолог отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинаре-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт, следит за правилами ведения диалога.

Эксперт оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов, высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождение общего решения, дает характеристику того, как шло обучение участников дискуссии, и т.д. [43, с.80].

Преподаватель может ввести в дискуссию любую ролевую позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Целесообразно вводить не одну, а две парные роли (два логика, два эксперта) с тем, чтобы большее число студентов получили соответствующий опыт.

Но особая роль принадлежит, конечно, преподавателю. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента. Он определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии.

Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, необходимо создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, реализовывать, в конечном счете, педагогику сотрудничества.

«Круглый стол» – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, у студентов вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации, полученной в результате прослушивания лекций и

самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Важное условие при организации «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного участия каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Преподаватель также располагается в общем кругу, как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди студентов, обращения членов группы друг к другу становятся более частыми и менее скованными, это также способствует формированию благоприятной обстановки для дискуссии и развитию взаимопонимания между преподавателями и студентами [67, с.110].

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* — исследование, рассмотрение) — это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с ее темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором — дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, определения и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию [43, с.83].

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

1. Сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого следует объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение.

2. Провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что студенты разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут) направленной беседы.

3. Создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).

4. Установить регламент дискуссии, а точнее регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.

5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых: выступить должен каждый. Кроме того, необходимо внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументированно подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих не выслушав до конца и не поняв позицию.

6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность [67, с.112].

7. Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата формирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Вторая стадия – стадия оценки – обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае

неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором «круглого стола») ставятся следующие задачи:

1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым.

2. Собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, студент может сразу внести свои предложения, а может сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения.

3. Не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное русло.

4. Поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов.

5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10-15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего [67, с.113].

Третья стадия – стадия консолидации – предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

1. Проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого нужно сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны.

2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При проведении «круглого стола» студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений, и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно

конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель (организатор) должен обладать в процессе проведения «круглого стола»:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;
- речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;
- коммуникабельность, а точнее коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт;
- быстрота реакции;
- способность лидировать;
- умение вести диалог;
- прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, а также спрогнозировать ход и результаты педагогического воздействия, предвидеть последствия своих действий;
- умение анализировать и корректировать ход дискуссии;
- умение владеть собой;
- умение быть объективным.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

С функциональной точки зрения все вопросы можно разделить на следующие группы:

1. Уточняющие (закрытые) вопросы, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли», например: «Верно ли, что?», «Правильно ли я понял, что?». Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет».

2. Восполняющие (открытые) вопросы, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак — наличие вопросительных слов: что, где, когда, как, почему и т.д.

С грамматической точки зрения вопросы бывают простые и сложные, т.е. состоящие из нескольких простых. Простой вопрос содержит в себе упоминание только об одном объекте, предмете или явлении.

Если на вопросы смотреть с позиции правил проведения дискуссии, то среди них можно выделить корректные и некорректные как с содержательной (некорректное использование информации), так и с коммуникативной точки зрения (например, вопросы, направленные на личность, а не на суть проблемы). Особое место занимают так называемые провокационные или улавливающие вопросы. Такие вопросы задаются для того, чтобы сбить с толку оппонента,

посеять недоверие к его высказываниям, переключить внимание на себя или нанести критический удар [67, с.115].

С педагогической точки зрения вопросы могут быть контролируемыми, активизирующими внимание, активизирующими память, развивающими мышление.

В дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, так как они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ. Если студент задает сложные вопросы, целесообразно попросить его разделить свой вопрос на несколько простых. Ответы на вопросы могут быть: точными и неточными, верными и ошибочными, позитивными (желание или попытка ответить) и негативными (прямой или косвенный уход от ответа), прямыми и косвенными, односложными и многосложными, краткими и развернутыми, определенными (не допускающими различного толкования) и неопределенными (допускающими различное толкование).

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы «круглый стол» не превратился в мини-лекцию, монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого преподаватель (организатор «круглого стола») должен:

- заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по выводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;
- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- не допускать превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом;
- обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше – всех;
- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать студентов, своевременно организуя их критическую оценку;
- не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории;
- следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его;
- сравнивать разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

Для того чтобы не погасить активность студентов, преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос студентов;
- давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- подавлять аудиторию лекторским многословием;
- занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;
- помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от

самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника.

Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой – затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, создать рабочую обстановку, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений. Но все трудности окупаются высокой эффективностью такой формы проведения занятий.

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель — организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем (Прил.3).

Метод «мозговой штурм» дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение студентами учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности (Прил.4). Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма, служит возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача [43, с.88].

Технология применения метода следующая. Академическая группа подразделяется на две подгруппы – генераторов и критиков идей. Выделяются еще три человека – эксперты-аналитики. Метод реализуется в четыре этапа:

- первый – подготовительный. Преподаватель проводит инструктаж о цели, содержании, характере, правилах участия в игре;
- второй – генераторы идей быстро и четко высказывают все предложения по решению названной проблемы;
- третий – критики идей «атакуют» – отбирают наиболее ценные, прогрессивные из них, анализируют, оценивают, критикуют и включают в список актуальных предположений, обеспечивающих решение проблемы;
- четвертый – эксперты анализируют и оценивают деятельность обеих подгрупп, значимость выдвинутых идей [63].

Время для работы генераторов и критиков идей устанавливает преподаватель.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги:

- определение цели занятия, конкретизация учебной задачи;
- планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия;
- подбор вопросов для разминки;
- разработка критериев для оценки поступивших предложений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

Существуют определенные правила, соблюдение которых позволит более продуктивно провести мозговой штурм. Перечислим основные из них:

1. Во время сессии нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники; никто не может претендовать на особую роль.

2. Категорически запрещаются взаимные критические замечания и оценки, они мешают возникновению новых идей.

3. Следует воздерживаться от действий, жестов, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками сессии.

4. Как бы ни была фантастична или невероятна идея, выдвинутая кем-либо из участников сессии, она должна быть встречена с одобрением.

5. Попробуйте с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы имеет для вас чрезвычайно важное значение.

6. Не думайте, что эта проблема может быть решена только известными способами.

7. Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи.

8. Перед началом сессии попробуйте ответить для себя на следующие вопросы: Заслуживает ли проблема моего внимания? Что дает ее решение? Кому и для чего это нужно? Что произойдет, если ничего не менять? Что случится, если я не выдвину ни одной идеи? [67, с.118].

Метод «мозговой штурм» оказывает действенное влияние на формирование аналитических и творческих способностей студентов.

Семинары-игры типа «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Слабое звено», «Кто хочет стать великим педагогом», «Колесо истории педагогики» проводятся для обобщения знаний по теме или разделу программы. Это познавательные игры по типу телевизионных игр. Для проведения игры подбираются команды. Помещение оформляется соответствующим образом. Заранее готовятся вопросы для команд и болельщиков.

Игровой характер деятельности, использование театрализации, импровизации, соревнований, публичного демонстрирования умственных способностей активизируют мыслительную деятельность студентов и значительно повышают интерес к предметному содержанию. Эта форма занятий ценна тем, что студенты обучаются умению использовать познавательные игры для обобщения учебного материала по теме, формируют навыки публичного выступления и самопрезентации.

Заседания клуба знатоков педагогики (психологии) проводятся два-три раза в год. Эта форма использования активных методов обучения применима

обычно для углубления теоретической подготовки по педагогике (психологии), расширения общего кругозора и обучения применению усвоенных знаний.

Каждое заседание клуба посвящается отдельной теме, например «Формы социальной защиты детей-сирот», «Детская агрессия», «Дети индиго», «Виктимные дети» и т.д. При проведении заседания клуба учебная группа разбивается на две-три команды. Каждая команда предварительно знакомится с теоретической литературой по обсуждаемой проблеме и готовит для другой команды вопросы. Содержание вопросов отражает основные научные идеи и подходы, практические проблемы. В процессе заседания команды обмениваются вопросами и дают разъяснение ответов в случае, если команда-соперница не знает ответов или отвечает неточно. В качестве домашнего задания команды готовят инсценирование определенного раздела по обсуждаемой тематике в форме заседания ученого совета, научной конференции или дискуссии. Используются также и практические задания, которые команды должны выполнять экспромтом: например, подготовить анкету для определения уровня сформированности определенного качества личности, подготовить рекомендации для родителей детей индиго или агрессивных детей и др. Используются также задания по переработке информации (популярно изложить определенные научные идеи; переработать научную информацию так, чтобы она стала понятна и доступна для младших подростков, и др.).

Заседание педагогического видеоклуба «Я – педагог!». На заседаниях организуется просмотр фильмов педагогического содержания («Педагогическая поэма», «Республика ШКИД», «Сволочи», «Географ глобус пропил», «Учитель на замену», и др.) с последующим обсуждением. Ведущие заседания видеоклуба задают вопросы проблемного характера, на соотнесение увиденного в фильме с педагогической теорией, обсуждаются вопросы использования показанного опыта в современной практике, анализируются допущенные педагогические ошибки. Завершается заседание подведением итогов и объявлением темы следующего заседания и фильма, предлагаемого к просмотру.

Семинар-шоу: активизация деятельности студентов при проведении подобного семинара происходит при подготовке каждой подгруппой спектакля, сказки, телевизионной передачи по определенной теме или разделу. В телепередаче, спектакле, сказке необходимо представить все основные понятия и идеи, раскрыть их образно и необычно.

При использовании подобных методов студенты развивают организаторские и конструктивные способности, учатся режиссуре, интенсивно развиваются творческие способности: им приходится придумывать и изготавливать костюмы, декорации, плакаты, сочинять стихи, подбирать музыку, монтировать цельную программу и т.д. Студенты учатся перевоплощаться, развивают артистические способности. Важное значение для формирования педагогических способностей имеет деятельность по переработке содержания научной информации в образную и конкретную форму, доступную для восприятия и усвоения на основе инсценирования.

Семинар-аукцион. Для обсуждения на нем предлагаются одна-две проблемы, например «Как развивать математические (литературные) способности у подростков?», «Классы для одаренных детей: концептуальные основы организации», «Профильные классы и их роль в выборе профессии». Предварительно, за одну-две недели до проведения семинара, студентам предлагается ознакомиться с литературой и передовым опытом школ по данной проблеме.

На аукционе продают свидетельства на изобретение авторской системы развития способностей и одаренности у детей. Платой за них являются идеи, описания способов и приемов работы с детьми по развитию их способностей. Свидетельства на изобретения получают те студенты, которые предложат больше рациональных идей и способов работы с детьми.

Такой метод обучения создает условия для творческого самовыражения и самоутверждения студентов. Поэтому занятия проводятся с высокой активностью и интересом, у студентов проявляются инициатива и творческие способности.

Семинар-урок вежливости. В подготовке педагога к проведению воспитательной работы по нравственному развитию учащихся важное значение имеют: во-первых, овладение культурой поведения, нормами и правилами этикета самими студентами; во-вторых, ознакомление их с основными формами и методами работы с детьми по воспитанию у них культуры поведения. В содержание уроков вежливости входят ознакомление студентов с этикетом поведения в общественных местах (в кино, театре, на выставке и др.), на улице, в гостях; ознакомление с этикой деловых разговоров (при личной встрече, переписке, по телефону); разбор этических ситуаций на основе инсценирования; тренинг деловых контактов и поведения в стандартных ситуациях; ознакомление с различными формами обращения, извинения, прощания, встречи, приветствий; подготовка и разбор содержания различных этических занятий с детьми (этических бесед, практических занятий по этикету, нравственному воспитанию и т.д.).

Праздник игры. Для педагогов очень важно уметь организовывать различные виды игр для детей разного возраста и в различной обстановке. Обычно знакомство с играми проводится на занятиях-практикумах, на которых формируются основные умения отбора и проведения игр. Завершаться их изучение может праздником игры (инструктивным лагерем). Учебная группа разбивается на три-четыре подгруппы. Каждая подгруппа должна подобрать для праздника несколько подвижных игр для проведения на переменах и на свежем воздухе, одну-две познавательные игры, одну-две для отдыха в помещении (на развитие внимания, памяти, сообразительности и т.д.), рассказать об их назначении и показать, как игра проводится.

Демонстрируют игры методом соревнования между командами. Оценивание проводится по следующим критериям:

- содержательность игры и ее воспитательные возможности;
- умение четко и лаконично объяснять участникам правила игры;

- умение управлять игрой (вызвать желание детей участвовать в игре, подавать команды и распоряжения, разрешать споры и конфликты, изменять правила игры, подводить итоги).

Участие самих студентов в роли ведущих и участников позволяет быстро запомнить содержание игры и правила ее проведения. Разделение групп на команды расширяет возможности для ознакомления с большим числом игр, способствует созданию атмосферы состязательности, а значит, и активности студентов, интереса к изучаемому материалу.

Подготовка педагога к проведению детских праздников, вечеров, обрядовых торжеств предполагает приобщение студентов к народной культуре, обычаям и традициям своего народа и других народов в условиях многонационального государства. В школе и педвузе обычно проводятся такие народные праздники и обряды, как «Рождество», «Масленица», «Пасха» и др. Кроме того, студенты принимают участие в подготовке и проведении детских праздников, посвященных 1 сентября, Новому году, Дню защиты детей. Будущие учителя вместе с преподавателями разрабатывают сценарии праздников, подбирают увлекательные игры, забавные конкурсы, готовят костюмы и украшают помещения. При подготовке вечеров используется технология коллективных творческих дел (КТД) («Береза-символ России», «Конкурс СТЭМов», «Из дальних странствий возвратись» и др.).

Семинар-реклама, используется для формирования у студентов умения убеждать человека, для более глубокого усвоения отдельных понятий, формирования диалектического мышления, духовных ценностей. Сущность этого метода обучения заключается в следующем. Студенту дается задание подготовить «рекламу», доказать как можно убедительнее, почему человеку необходимо заниматься спортом или музыкой, прочитать определенную книгу, почему личностно-ориентированное обучение более прогрессивно, чем массовое, и т.д. На занятии студенты воссоздают свою «рекламу», а сокурсники выступают в роли оппонентов и оценивают эффективность «рекламы».

Семинар-защита проектов урока формирует у студентов умение проектирования уроков и воспитательных дел. Перед проведением защиты проектов студентам даются исходные параметры для проектирования:

- указывается учебник, в соответствии с которым должно проводиться занятие;

- указывается тип урока (вводный урок, урок обобщения, урок закрепления и т.д.);

- определяется контингент обучающихся (возраст и тип школы (образовательного учреждения), класса (группы), например, учащиеся малокомплектной сельской школы, класс компенсирующего обучения, гимназический класс городской школы, 1 курс педагогического колледжа, отделение иностранного языка и т.д.);

- указываются особенности учащихся, их мотивационной сферы.

Кроме того, группам студентов, разрабатывающим проекты занятий, дается алгоритм подготовки занятия:

- ознакомиться с требованиями стандартов среднего профессионального образования по содержанию изучаемого вопроса и требованиями учебных программ;
- изучить содержание учебника;
- выделить основные понятия, с которыми необходимо ознакомить учащихся, и основные теоретические идеи;
- сформулировать основные задачи занятия (воспитательного мероприятия);
- спроектировать деятельность учащихся, позволяющую им усвоить основные понятия курса и теоретические идеи, отработать умения и навыки и обеспечить развитие школьников;
- выбрать и обосновать оптимальную последовательность обучающих действий, осмыслить назначение каждого обучающего действия на уроке;
- продумать, какие средства необходимо использовать для решения каждой оперативной задачи;
- продумать, при каких условиях будут эффективны эти обучающие действия;
- составить технологическую карту на проведение занятия;
- подобрать к занятию необходимые задания, обучающие материалы.

Несколько студентов на занятии демонстрируют свои технологические карты и защищают свой проект, обосновывая каждое обучающее действие. Оценка проектов проводится по следующим критериям: рациональность последовательности обучающих действий в технологической цепочке; целесообразность того или иного обучающего действия; диагностичность задач урока; обеспеченность обучающими материалами и техническими средствами, наглядными пособиями; оптимальность нагрузки и разнообразие деятельности на уроке. Защита проектов сопровождается демонстрацией учебных пособий, дидактических материалов и т.д.

Таким образом, ведущие активные методы обучения (дискуссии, ролевые, деловые и имитационные игры) обеспечивают достижение ряда образовательных целей:

- 1) стимулирование мотивации и интереса в области предмета изучения; в общеобразовательном плане; в продолжение изучения темы;
- 2) поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме, например:
 - фактов;
 - образа или системного понимания;
 - взаимосвязи специфической роли со всей системой;
 - расширенного осознания различных возможностей,
 - политики и проблем;
 - последствий в осуществлении конкретных планов или возможностей.
- 3) развитие навыков:
 - критического мышления и анализа;
 - принятия решений;

- взаимодействия (переговоры и торговые сделки);
- коммуникации;
- конкретных умений (написание заявок, обобщение информации, подготовка бюджета);
 - готовности к специальной работе в будущем (поиск работы, руководство группой, работа в опасных условиях);
- 4) изменение установок:
 - социальных ценностей (конкуренция и сотрудничество);
 - восприятия интересов других участников социальных ролей;
- 5) саморазвитие или развитие благодаря другим участникам:
 - осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, лидерских качеств;
 - оценка преподавателем (тренером или руководителем) тех же умений участника.

Активные методы обучения – это модель открытого обсуждения, развивающая в обучающихся умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем, т.е. формировать универсальные компетенции (УУД) (Прил.5).

2.2. Проектная технология

В Проекте концепции модернизации педагогического образования (2014) сказано: «необходимо отметить значимость разработки и внедрения в педагогическое образование форм и методов организации *проектной и исследовательской деятельности* будущего учителя» [45].

Одной из концептуальных стратегий модернизации педагогического образования представляется активное использование в нем метода проектов, осуществления процесса профессиональной подготовки будущего учителя как проективного педагогического образования. Основной категорией обозначенной стратегии является проект как решение студентами – будущими учителями профессионально-педагогической проблемы, имеющей существенное значение в контексте задач, связанных с обучением и воспитанием.

Проектная деятельность в большинстве случаев рассматривается как взаимодействие преподавателя и студентов по разработке и представлению проектов при доминирующей активности студентов, обусловленное потребностью решения как предметных, так и профессионально-педагогических задач. Деятельность эта направлена на развитие личности, обладает определенной объективной и субъективной ценностью и новизной, имеет личностную и социальную значимость, носит творческий характер. Ценностью проективного педагогического образования становится развитие личности будущего учителя в процессе овладения им новыми способами решения проблем и порождения новых знаний.

При использовании метода проектов в вузе реализуются присущие ему особенности: профессиональная направленность теоретической и практической подготовки; преобладание проблемности в преподавании и учении; высокая степень мотивации и эмоциональная насыщенность; высокий удельный вес самостоятельной поисковой учебной и исследовательской деятельности студентов; комплексность в содержании, организации, методике и контроле; высокая техническая оснащённость аудиовизуальной техникой и др.

Применение метода проектов в пространстве педагогического образования позволяет не только решать проблемы овладения студентами комплекса предметных, методических и психолого-педагогических знаний, но и формировать соответствующие качества личности будущего учителя.

Основной позитивный смысл метода проектов заключается в том, что он предусматривает личностно-ориентированный подход к учащимся, нацелен на творческое развитие личности. Метод проектов помогает воспитывать мыслящего, самостоятельного, готового к совместной деятельности студента, понимающего, что знание – это не самоцель, а средство развития личности. Метод проектов учит студента совершенствовать умения самому отыскивать информацию, включает его в интеллектуальный творческий поиск. Поскольку традиционная информационно-просветительская модель перестает удовлетворять растущим запросам динамически изменяющегося социума, современные педагоги видят в методе проектов одно из перспективных средств реализации новой модели образования, направленной на сознательное овладение практическими компетенциями.

Реализация проекта дает возможность студентам действовать самостоятельно, получать результат в соответствии с заранее разработанным замыслом, работать, взаимодействуя друг с другом и в сотрудничестве с преподавателем. Метод проектов опирается на ряд принципов, в их числе: интерес к выполнению проекта со стороны участников, связь проекта с реальной жизнью, ведущая консультационно-координирующая роль преподавателя, межпредметный характер проектов, структурная завершенность.

Метод проектов позволяет вводить новое содержание в образование, развивать мыслительную и познавательную деятельность учащихся, заметно усиливает мотивацию учения, поскольку добываемые учащимися знания в ходе самостоятельного поиска для конкретного дела приобретаются в момент наивысшей заинтересованности в их получении. Именно эта составляющая метода проектов помогает решать проблему качества обучения.

В исторических исследованиях М. Холла указывается на то, что метод проектов возник в XVI в. в архитектурных мастерских Италии. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов (табл.2).

Таблица 2.

Этапы развития метода проектов

| № п/п | Этапы, годы | Характеристика этапа с точки зрения развития метода проектов |
|-------|-------------|--|
|-------|-------------|--|

| | | |
|----|---------------------------|--|
| 1. | 1590-1765 | начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы |
| 2. | 1765-1880 | использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на Американский континент |
| 3. | 1880-1915 | использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах |
| 4. | 1915-1965 | переосмысление метода проектов и его "переселение" с американского континента обратно в Европу |
| 5. | 1965 - по настоящее время | новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения |

Метод проектов получил активное развитие во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США, затем был перенесен в общеобразовательную школу. Важнейшую роль в развитие метода проектов в этот период сыграли Д.Дьюи, У.Килпатрик.

Джон Дьюи (1859–1952), американский философ-идеалист, один из ведущих представителей прагматизма, ставил целью сделать жизнь ребенка содержательной, насыщенной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни».

Подробнее метод проектов разработан в трудах последователя и ученика Джона Дьюи профессора педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильяма Херда Килпатрика, который писал, что при использовании метода проектов нет места заранее составленной методистами учебной программе, «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных действий». Проектом (по У.Х. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом.

Е. Коллингс (1910 г.) выделил четыре группы проектов:

- «Проекты игр» – детские занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой деятельности: различные игры, народные танцы, драматические постановки и т.д.

- «Экскурсионные проекты» – предполагают целесообразное изучение проблемы, связанной с окружающей природой и общественной жизнью.

- «Повествовательные проекты» – они разрабатывались детьми, у которых была цель – «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме»: устной, письменной, вокальной и т.д.

- «Конструктивные проекты» – нацелены на создание конкретного полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление сцены для школьного театра и др. [44]

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов еще в начале XX в. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое внимание методу проектов

уделяли Б.В. Игнатъев, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, В. Петрова, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.

В 1920 г. «Метод проектов» и его вариант «Дальтон-план» стали использоваться в школах России. Советские педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач. Сторонники метода проектов В.М. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатъев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся.

В 1929-1930 гг. универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ. При таком построении учебного процесса, как нередко утверждали многие педагоги-практики, учащиеся оказывались в различных жизненных ситуациях, сталкивались с затруднениями и преодолевали их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной цели. Однако цель эта часто носила лишь узкопрактический характер и не в полной мере способствовала должному развитию учащегося. Например, учащиеся должны были выполнить следующие исследовательские проекты-дела: «Как мистер Мозер разводит таких прекрасных кур»; «Что мы узнали о Солнце?»; «Уход за курами», « Организация живого уголка» и др.

В.А. Петрова приводит пример игрового проекта «Устройство горы для катания», проводимой в 5-й школе г. Москвы для младших групп 1-й ступени. «Вокруг этой темы, – пишет В.Петрова, – была развернута учебная тема: подготовка к зиме и защита от холодов. Дети, с одной стороны, делали варежки, чинили теплую одежду для того, чтобы иметь возможность кататься на своей горе, а с другой - наблюдали явления замерзания воды, формы снежинок и пр.» [68, с.77].

В послереволюционное время метод проектов широко применялся в школах по личной инициативе Н.К. Крупской. Но достаточно широкого распространения он не получил, так как не был осмыслен педагогами и выродился в бригадный метод. Это можно проиллюстрировать на примере сборника «Метод проектов в школах первой ступени. Из опыта работы московских школ», выпущенного в 1931 г.

Темы проектов, освещённые в сборнике:

- «Поможем колхозу подготовит семена для посева»;
- «Поможем устроить детскую площадку»;
- «Примем участие в антипасхальной кампании»;
- «Борьба за зелёную площадь»;
- «Смотр соцсоревнования».

Н.К. Крупская в 1931 г., рассматривая вопрос о возможности некоторых элементов метода проектов в условиях советской школы, предостерегала об

«опасности узкого практицизма» и провозглашала разработку таких проектов, на которых «...возможна была бы большая учеба» [69, с.22].

Рассуждения Н.К. Крупской о глубокой связи теории и практики, об «опасности узкого практицизма», о необходимости посредством исследовательской работы развития личности учащегося, являются наиболее существенными положениями при современном понимании технологии проектного обучения.

Анализ историко-педагогической и современной педагогической литературы позволил выделить основные признаки проекта. **Проект** (от лат. *projectus*, в буквальном переводе – брошенный вперед):

- 1) реалистичный замысел, план о желаемом будущем;
- 2) совокупность документов (расчетов, чертежей, макетов) для создания какого-либо продукта, содержит в себе рациональное обоснование и конкретный способ осуществления;
- 3) метод обучения, основанный на постановке социально-значимой цели и ее практическом достижении.

Проектирование – активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками:

- наличие исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;
- разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один студент) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи). Как правило, для проектной выработки вариантов решения требуется немало времени, измеряемого днями, а иногда и неделями. Поэтому данная часть работы может быть совмещена с разработкой курсовых проектов и других заданий, выполняемых вне учебного заведения;
- проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

В основе современного понимания проектной методике, как отмечает Е.С. Полат, лежит «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой – разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов» [73, с.205].

В нашей стране цели интеллектуального развития личности, формирования критического мышления стали осознаваться как цели стратегические совсем недавно. В традиционной системе обучения акцент делался на усвоении готовых знаний. Процесс обучения строился в основном на эксплуатации памяти. Теперь во всех нормативных документах принят культуросообразный, компетентностный подход, ориентирующий на развитие самостоятельного мышления учащихся, т.е., достаточно кардинально меняется общая концепция образования и соответственно цели образования.

Проблемные методы, к которым мы относим и метод проектов, в отечественной дидактике были достаточно хорошо разработаны (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, др.), правда, недостаточно последовательно внедрялись в школьную практику: для этого в те времена не было концептуальной платформы.

«Чтобы добиться такого, результата, – продолжает Е.С. Полат, – необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи» [73, с.166].

Исходя из вышесказанного, необходимо сделать следующий вывод: технология проектного обучения всегда ориентирована на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность учащихся при решении личностно-значимой проблемы, в процессе которой происходит открытие основных закономерностей научной теории и их глубокое усвоение.

Успешность в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективы, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство современных лидеров в политике, бизнесе, искусстве, спорте – люди, обладающие проектным типом мышления. Сегодня в школе есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся – проектной деятельности.

Основные цели современной системы образования – это интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией, способность применять полученные знания на практике и обучаться в течение всей жизни.

Технология проектного обучения подразумевает выполнение учениками под руководством учителя творческого проекта, результатом которого является решение задачи (проектной, учебной, исследовательской). Деятельность учащихся по выполнению проекта от постановки задачи до ее полного решения – проектная деятельность. В целом, результатом проектной деятельности выступает не только решение поставленной задачи, но, главное - интенсивное развитие интеллектуальных, коммуникативных и творческих качеств школьников.

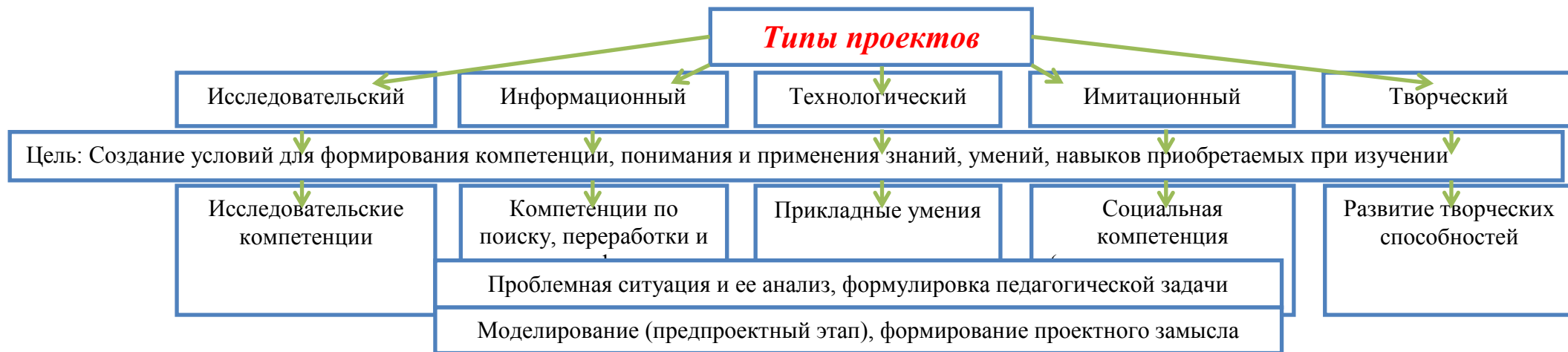
Таким образом, со времени своего возникновения идея проектного обучения претерпела значительную эволюцию. Метод проектов, родившись из идеи свободного воспитания, возник в XVI в. в архитектурных мастерских Италии, пережил три волны международного распространения и с 1965 г. по настоящее время стал эффективной инновационной технологией, использующейся как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Но суть его остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через

проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного (в терминологии Джона Дьюи) или критического мышления. В истории школы проектная деятельность чаще используется при организации учебного процесса либо во внеурочной деятельности как продолжение урочной.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., говорится: «Переход на новые ФГОС открывает возможности для распространения деятельностных (проектных, исследовательских) методов, позволяющих поддерживать у школьников интерес к учению на всем протяжении обучения, формирующих инициативность, самостоятельность, способность к сотрудничеству» [21, с.135]. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся как в учебное, так и во внеурочное время, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Рассмотрим современную типологию проектов (Рис. 1). Основные типы проектов, при организации проектной деятельности обучающихся: исследовательский, информационный, технологический, имитационный, творческий. Чаще всего, в современной образовательной практике используются информационные и исследовательские проекты.

Общая структура проекта включает в себя: тема, критерии, алгоритм (сценарий), роли, матрица, методы и средства, реализация проекта, презентация результатов, экспертная оценка. Каждый тип проекта, исходя из общей структуры проекта и его специфики имеет индивидуальную структуру (Рис.1). Самым сложной проблемой, при организации проектной деятельности обучающихся является разработка критериев проекта с учетом типа проекта. Критерии проекта являются основой для оценивания как проекта, так и его результатов. Приведем примеры разработанных авторами критериев проекта.



Структура проекта

| Тема | Тема | Тема | Тема | Тема | Тема |
|--------------------------------|---|---|--|--|---|
| Критерии | Приложение 1 | Приложение 1 | Приложение 1 | Приложение 2 | Приложение 2 |
| Сценарий | Актуальность; проблема; гипотеза; цель; объект; предмет; задачи | Поиск; сбор и обработка информации; создание информационного продукта | Алгоритм; изготовления продукта | Сценарий игры; инструктаж; правила; регламент | Алгоритм создания творческого продукт |
| Роли | Исследователь; аналитик; консультант; оппонент; эксперт; руководитель | Исполнитель; консультант; аналитик; эксперт; руководитель | Исполнитель; консультант; эксперт; руководитель | Исполнители ролей; эксперты; руководитель | Исполнитель; консультант; эксперт; руководитель |
| Матрица | Приложение | Приложение | Приложение | Приложение | Приложение |
| Методы и средства | Методы научного исследования | ИКТ; интернет ресурсы; исследовательские методы | В зависимости от типа продукта | Игровые имитационные методы; деловая игра | В зависимости от типа творческого продукта |
| Реализация | Процесс научного исследования | Процесс создания информационного продукта | Изготовление продукта | Реализация проекта | Процесс создания творческого продукта |
| Презентация результатов | Доклад, статья и др. | Видео, компьютерная программа, сайт, книга и др. | Представление продукта (изделия, макет) на выставке фестивале, олимпиаде | Театральная инсценировка, видео, участие в фестивале | Рисунок, сочинение, фильм, спектакль и др. |
| Оценка | По критериям | По критериям | По критериям | По критериям | По критериям |

Критерии исследовательских, информационных, технологических проектов (Приложение 1 к рис. 1):

1. Актуальность проблематики работы
2. Соответствие содержания заявленным целям и задачам
3. Глубина анализа проблемы
4. Научная новизна проекта
5. Практическая значимость работы
6. Личный вклад при групповой форме работы над проектом
7. Форма защиты, стиль изложения. Способ представления работы
8. Использования информационных технологий в проектной

деятельности

Критерии имитационных и творческих проектов (Приложение 2 к Рис. 1☺)

1. Актуальность и соответствие содержания заявленным целям и задачам
2. Включенность в деятельность
3. Уровень и качество имитации (творчества)
4. Творческая активность при выполнении роли
5. Средняя оценка (рефлексия)
6. Использования информационных технологий в проектной

деятельности

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие этапы работы над проектом:

1. Подготовка к работе над проектом. Цель этого этапа – формирование представлений о сущности социального явления и перспективах его развития. Итогом работы на этом этапе выступают четко сформированные представления участников проекта о рассматриваемом явлении.

2. Выбор темы или проблемы. На этом этапе участники детально анализируют широкий спектр вопросов, значимых для современности, и требуют своего решения. Итогом работы должно стать ясное понимание выбранной проблемы, над которой будет работать команда.

3. Планирование работы. Участники решают, когда начнется работа над проектом, сколько времени она займет, какие ресурсы будут использованы, где их можно найти, будут ли участники работать единой группой, по одному или в микрогруппах. В итоге должен получиться план, в котором определены сроки и ответственные за каждый этап работы

4. Сбор материала. Участники проекта собирают разнообразный материал по заинтересовавшей их проблеме (социологический опрос, анкетирование, материалы СМИ, изучение научных источников и мнения компетентных специалистов). Итогом работы должна стать всеобъемлющая и доступная информация по проблеме, которая составит основу следующей стадии работы над проектом.

5. Разработка собственного варианта решения проблемы. Главная задача этого этапа – обработка и систематизация полученного материала и распределение его по соответствующим разделам проекта (актуальность, подходы к решению проблемы, программа действий, собственная программа

решения проблемы). Итогом этого этапа должна стать программа решения проблемы и оформленная карта проекта.

6. Реализация плана действий команды участников. Участники проекта пытаются реализовать на практике полностью или частично свой вариант решения животрепещущей проблемы. Итогом могут стать акции, организация и проведение фестиваля, артобъект, сбор средств и т.д.

7. Подготовка к защите проекта. На этом этапе идет работа по оформлению материала, полученного в результате работы команды над проектом. В презентации могут быть использованы рисунки, плакаты, схемы, фотографии, видео и т.д. Готовится текст выступления и портфолио (папка документов по проекту).

8. Презентация проекта. На этом этапе проходит устная защита проекта, где участники представляют и обосновывают логику и эффективность своего проекта. Защита проходит с участием жюри и экспертов.

9. Рефлексия. На этом этапе проходит анализ самими участниками стадий подготовки, реализации и защиты проекта.

М.Ю.Пахомова выделила основные стадии работы обучающегося над проектом, включающие в себя подготовку, планирование, исследование, результаты, представление и отчет, оценка (табл.3).

Таблица 3

Стадии работы над проектом (М.Ю.Пахомова) [65]

| Стадия работы над проектом | Содержание работы на этой стадии | Деятельность учащихся | Деятельность учителя |
|----------------------------|---|---|--|
| Подготовка | Определение темы и целей проекта | Замысел проекта, определение целей | Помощь детям в постановке цели, мотивирование учащихся на разработку проекта |
| Планирование | <p>А) Определение источников информации.</p> <p>Б) Определение способов сбора и анализа информации.</p> <p>В) Определение способа представления результатов (форма отчета).</p> <p>Г) Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса.</p> <p>Д) Распределение задач (обязанностей)</p> | <p>Вырабатывают план действий.</p> <p>Формулируют задачи.</p> | Предлагает идеи, высказывает предположения. |

| | | | |
|-------------------------------|---|---|--|
| | между членами команды. | | |
| Исследование | Сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты. | Выполняют исследование, решая промежуточные задачи. | Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью. |
| Результаты и/или выводы | Анализ информации. Формулирование выводов | Анализируют информацию | Наблюдает, советует |
| Представление и отчет | Устный отчет, устный отчет с демонстрацией, письменный отчет | Обсуждают и представляют отчет | Слушает, наблюдает, задает вопросы |
| Оценка результатов и процесса | Оценка, рефлексия | Самооценка и рефлексия | Оценивает работу учащихся |

В.В. Сериков выделил следующие этапы педагогического проектирования:

- 1) разработка замысла;
- 2) диагностичное задание цели (целеполагание);
- 3) определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям;
- 4) формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации;
- 5) динамическое структурирование процесса (отбор содержания и его структурирование);
- 6) подбор педагогических средств;
- 7) прогнозирование вариантов поведения педагога;
- 8) диагностика результатов [78].

Карта проекта включает в себя следующие компоненты:

1. Название проекта.
2. Авторы проекта.
3. Участники проекта.
4. Основная идея проекта, ее достоинства, перспективы реализации
5. Цели проекта.
6. Ресурсы, необходимые для реализации проекта.
7. Возможные препятствия и трудности.
8. План реализации проекта (Прил.6).

Любой проект проходит экспертную оценку по следующим критериям: оригинальность; новизна; в какой степени проект способствует развитию личности и социальной активности участников; практическое воздействие проекта на окружающих.

Возросший интерес к технологии проектного обучения во внеурочное время возник неслучайно. Это объясняется тем, что данный метод позволяет реализовывать компетентностный подход в образовании:

- 1) через интеграцию учебного содержания;
- 2) через формирование информационных, коммуникативных и социальных компетенций;
- 3) через формирование у учащихся особого отношения к самим себе как субъектам знаний, практических умений и способностей.

Самое главное состоит в том, что участие в проектах позволяет получить универсальный опыт, невозможный при других формах обучения.

Если ставится задача обучить ребенка самостоятельному проявлению в деле самообучения, самоформированию как субъекта, творца собственного «Я» с освоением проектирования как способа организации такого обучения, необходимо вооружить его методами, приемами этой деятельности. Таким образом, целью современной школы является обучение проектированию как некоему общеучебному универсальному (надпредметному) умению, как некоей компетентности. А так как проектирование – универсальное умение, которым должны в той или иной мере овладеть все обучающиеся, поэтому внедрять проектное обучение нужно в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы как элемент всеобщего обучения.

Проектные умения – это группа умений, которая выделяется по такому признаку, как их общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач. Специфические признаки проектных умений: применяемость в различных видах учебно-познавательной и трудовой деятельности; преобладание интеллектуальных компонентов, благодаря чему проектные умения легко переносятся из одной области деятельности в другую; вариативная адекватность способов достижения цели по отношению к изменяющимся условиям деятельности.

Совокупность проектных умений включает следующие умения:

- разрабатывать и планировать собственную деятельность в соответствии с целями проектного задания;
- выбирать информацию, относящуюся к теме задания-проекта;
- анализировать и выбирать наиболее рациональные способы решения проектного задания;
- создавать и осуществлять свои варианты действий по созданию проектов;
- осуществлять оценку созданного проекта и самооценку своих действий.

Можно сформулировать основные умения, необходимые для формирования культуры проектной деятельности:

- проблематизация: умение формулировать проблему после рассмотрения какой-либо ситуации или явления;
- целеполагание как умение формулировать цель деятельности;
- планирование: планировать этапы, формулировать задачи, предполагаемые результаты, сроки, исполнителей и т.д.;

- анализ результатов и рефлексия (анализ результата на соответствие цели, рефлексия результатов решения задачи и т.д.);

- презентация и защита проекта.

Способы мотивации в проекте:

1) диагностические (учет ожиданий ребенка от учения, познавательных мотивов, социометрии в классе);

2) соревновательные (конкурс, рейтинг, экспертная оценка, награждение дипломами);

3) эволюционные (показ развития отдельного ребенка в проектной технологии, анализ анкет, отзывов ребят);

4) эмоциональные (опора на личный опыт, обращение к чувствам);

5) ролевые (создание игровых моментов);

6) демонстрационные;

7) проблемные ситуации;

8) ситуация выбора (формы проекта, состава группы, возможно, содержания, оформления);

9) составление маршрута продвижения в проекте (этапы, станции).

Элементы проектной деятельности сгруппированы исследователями данной технологии (И.И. Алейникова, В.В. Гузеев, Т.А. Новикова, Е.С. Полат, Е.Д. Чечель, Е.Н. Ястребцова) по видам деятельности, в которых они формируются сначала как общеучебные, а затем как специальные умения:

- мыследеятельностные: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия;

- презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчёта о проделанной работе;

- коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;

- поисковые: находить информацию по каталогам, проводить контекстный поиск в гипертексте, в Интернете, формулирование ключевых слов;

- информационные: структурирование информации, выделение главного, прием и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск [65, с.8].

Принципы проектного обучения:

- связь идеи проекта с реальной жизнью;
- интерес к выполнению проекта;
- ведущая роль консультативно-координационной функции преподавателя;
- самореализация и ответственность ученических проектов;

- нацеленность на создание конкретного продукта.

Технология проектирования опирается на следующие понятия:

- основания, ценности и смысл проектирования;
- принципы, нормы и правила проектирования;
- цели и задачи проектирования, его ожидаемые результаты;
- субъекты и участники проектирования, их роль и взаимодействие;
- содержание проектирования, его логическая структура, этапы;
- методы, средства, технологии проектирования;
- формы организации проектной деятельности;
- ресурсы, необходимые для проектирования;
- условия проектной деятельности;
- требования к субъектам проектирования, их подготовки.

Метод проектирования значительно активизирует изучение учебных дисциплин, делает его более результативным вследствие развития навыков проектно-конструкторской деятельности обучаемого. В дальнейшем это позволит ему более эффективно решать сложные методические, инженерные, конструкторские и прочие проблемы.

Проектные умения (по мнению Е.М. Пахомовой) можно дифференцировать по уровням сложности:

- базовый уровень – 1;
- продвинутый уровень – 2;
- высший уровень – 3.

Эти уровни соответствуют уровням сформированности проектной деятельности учащихся. Выделение уровней сложности проектных умений позволяет осуществить дифференцированный подход к проектному обучению. Исходя из уровней сложности, определяется задаваемый результат формирования проектной деятельности по элементам. В качестве примера можно представить проектное умение – планирование, перечисленное с указанием уровня сложности (1-3):

- формулировать задачу, исходя из формулировки цели – 1;
- планировать поэтапное достижение цели. Формулировать задачи и предполагаемые результаты для каждого этапа – 2;
- планировать распределение деятельности между членами группы и ставить задачу каждому из них по получению определенных результатов – 2;
- составлять сетевое планирование со сложной структурой этапов, сроков и исполнителей, распределением задач и предполагаемых результатов. Выполнять графическое представление этого планирования – 3.

Сведения о проектных умениях по уровням сложности позволяют сформулировать педагогические задачи, решением которых достигается формирование проектной деятельности разного уровня, формируется разной степени сложности умение проектировать. В зависимости от возраста учащихся, в котором начинается использование метода проектов, уровни сформированности проектного обучения достигаются на разных возрастных ступенях. Исследования, результаты которых приведены в литературе, свидетельствуют, что в большинстве своём за период школьного обучения

проектная деятельность формируется лишь на первом, базовом, уровне. Уровень развития проектной деятельности может наращиваться в случае востребованности более высокого уровня в профессиональной деятельности.

Формирование специальных умений и навыков как элементов проектной деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом, но и в рамках любых занятий поэлементно. Для такой работы подходят практические, лабораторные работы, внеклассные занятия с организацией группового взаимодействия, игровые или любые деятельные формы организации занятий с ролевым распределением работы в группе. Таким образом, овладение проектированием происходит не только при осуществлении целостного проекта, но и при включении в любое внеклассное занятие элементов проектной деятельности или какой-либо части проекта.

Элементы проектной деятельности, освоенные как общешкольные (надпредметные), соединяются в общее проектное умение в ходе работы над проектом. Любой проект позволяет организовывать целенаправленную деятельность учащихся, в процессе которой актуализируемые предметные знания закрепляются и расширяются, приобретается личный опыт их практического применения, что способствует более глубокому усвоению знаний. На таком занятии формирование умений общеучебных и затем специальных как элементов проектной деятельности завершается соединением их в единую технологию в процессе выполнения проекта.

Для решения задачи формирования необходимых школьнику компетенции в рамках проектного обучения производится специальный подбор или разработка необходимых по содержанию и видам деятельности проектов. От вида проекта зависит выбор формы проведения. Проекты, реализованные в старших классах, могут быть урочно-внеурочные, т.е. часть работы может быть проделана на уроке (в начале – погружение в проект, а в конце – презентация полученных результатов). Остальное, что трудно оценить по затратности времени, усилий, материалов и пр., учащиеся могут делать вне урока.

Внедряя метод проектов во внеурочную систему организации образовательного процесса, нужно учитывать следующее:

1) проектное обучение, внедряемое в уже существующую предметную классно-урочную систему организации учебно-воспитательного процесса, не может и не должно подменять собой содержательное предметное обучение;

2) проектное обучение должно быть построено на принципах сосуществования и взаимодополнения по отношению к предметной системе знаний;

3) к моменту выполнения первого проекта у учащихся должны быть сформированы элементы проектной деятельности как отдельные умения хотя бы на самом элементарном уровне; приступать к работе над проектом можно только тогда, когда ученики смогут работать почти на всех этапах самостоятельно или с небольшой консультативной помощью;

4) организовывать нужно проекты, которые решали бы задачи и освоения программного материала, и значимые для самого ученика;

5) учебных проектов, реализуемых в одном году, не может быть много. Оптимально один-два.

При работе с использованием метода проектов неизбежно возникают вопросы: Сколько проектов можно выполнить ученику в год, за весь период его обучения в школе для формирования проектной деятельности? Как оценить успешность работы ученика в проекте? Как оценить полученные приращения в обучении, развитии и воспитании учащегося после выполненного одного проекта, серии проектов?

Исходя из того, как осуществляется формирование проектных умений, мониторинг их развития организуется в следующих направлениях:

1) отслеживается уровень развития общеучебных умений и навыков, одновременно играющих основополагающую роль в приобретении учащимися знаний и в формировании проектной деятельности. Для диагностики общеучебных умений можно использовать имеющиеся в арсенале педагогики и психологии методики;

2) отслеживается уровень развития проектных (специальных) умений, формируемых через реализацию во внеурочной деятельности проектов.

Как уже было обозначено, формирование специальных умений как элементов проектной деятельности завершается соединением их в одну технологию в процессе выполнения проекта. Кроме того, ставится и задача применения полученных знаний и умений по проектированию в решении личностных задач соответствующего возрастного периода. Чем более свободно владеют школьники проектными умениями, тем более активно они используют метод проектов для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Практика показывает, что проведение проектной деятельности требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), поэтому её использование в урочной деятельности достаточно затруднительно и лучше всего применять во внеурочной деятельности.

От умения старшеклассника и студента осуществлять проектирование зависит не только больший или меньший его успех в познавательной и практической деятельности, но и сама адаптация к нелегким социальным условиям взрослой жизни.

Таким образом, элементы проектной деятельности, освоенные как общешкольные (надпредметные), соединяются в общее проектное умение в процессе работы над проектом. Проектные умения старшеклассников во внеурочной деятельности формируются с помощью таких методов, как словесные, наглядные, практические; источниками передачи содержания является рассказ, беседа, инструктаж, дискуссия, упражнения, самоуправление, иллюстрирование, презентация. Исследования уровня проектных умений позволяют сформулировать педагогические задачи, решением которых достигается формирование проектной деятельности разного уровня, формируется разной степени сложности умение проектировать.

2.3. Деловая игра

Деловая игра – один из ведущих методов активного обучения в современных условиях.

Г.П. Щедровицкий считает, что деловая игра – это:

- педагогический метод моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, цель которых – обучение отдельных личностей и их групп принятию решения;
- особое отношение к окружающему миру;
- субъективная деятельность участников;
- социально заданный вид деятельности;
- особое содержание усвоения;
- социально-педагогическая «форма организации жизни» [77, с.52].

Деловая игра — это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В ней предполагаются такие роли участников, которые позволяют им осмыслить, пережить и освоить новые функции. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию, и допускается отнесение игрового времени к любому периоду (настоящему, прошедшему, будущему). Как правило, деловая игра – это модель отрезка будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это имитация управленческой, исследовательской, педагогической реальной деятельности учителя, руководителя учебного заведения.

Деловая игра – это в определенном смысле репетиция функциональной (профессиональной) деятельности обучаемого. Она дает возможность проиграть практически любую конкретную ситуацию в лицах, что позволяет лучше понять закономерности процессов, определить профессионально-целесообразное поведение в рассматриваемых условиях [77, с.54].

Отличительными признаками деловой игры можно назвать: имитацию в игре реального процесса с помощью модели; распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом; различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций; наличие общей игровой цели у всего коллектива, которая достигается в процессе взаимодействия игроков и объединяет всех ее участников; учет результатов деятельности; реализацию в игре цепочки решений, каждое из которых зависит от предыдущего, а также от решений, принимаемых другими участниками игры.

В деловых играх сознательно создается напряженная конфликтная ситуация, вынуждающая учащихся принимать решения для достижения поставленной цели в условиях неполноты предоставляемой им информации, ограниченности материальных и временных ресурсов, нередко противодействия со стороны руководства и других участников.

Несомненным достоинством деловых игр, по мнению В.А.Ситарова, является то, что они соединяют теорию и практику, способствуя формированию в том числе и профессиональных знаний, и практических умений. Игры

повышают интерес к изучаемому предмету, так как они сопровождаются положительными эмоциями [81, с. 239].

Как метод обучения деловая игра, по мнению В.С. Кукушина, должна отвечать следующим требованиям:

- распределение ролей между участниками игры;
- совместная деятельность участников игры в условиях дифференциации и интеграции имитируемых функций;
- диалоговое общение партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений;
- различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций;
- наличие общей игровой цели у всего коллектива (игровая система), которая является ведущим стержнем игры, фоном, на котором развиваются частные конфликты и противоречия;
- введение в игру импровизации (непредвиденных обстоятельств, моделирующих возможные непредвиденные обстоятельства);
- использование гибкого масштаба времени;
- применение системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний, способствующих созданию климата состязательности;
- наличие в игре системы стимулирования, создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку, т. е. побуждающей в ходе игры действовать так, как бы действовал в реальной жизни;
- динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры;
- достижение единого - обучающего, развивающего и воспитывающего - эффекта деловой игры [67, с. 108].

В основу деловой игры положены следующие принципы:

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и содержания соответствующего вида деятельности;
- принцип проблемности содержания учебной деловой игры и процесса его развертывания в познавательной деятельности;
- принцип совместной деятельности участников;
- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

Деловую игру можно проводить перед изложением нового учебного материала; в этом случае она будет опираться только на личный опыт учащихся и обнаружит пробелы в их знаниях.

Если деловая игра проводится после изучения нового материала, то она будет опираться на полученные знания, которые в ходе игры приобретут качественно новую форму существования. И наконец, весь учебный процесс может быть построен на основе сквозной деловой игры [81, с. 240].

Развитие и прикладное использование деловые игры получили в так называемых методах интенсивного обучения. В нашей стране данные методы впервые были апробированы и реализованы при интенсивном изучении иностранного языка. При использовании этих методов учебная деятельность

осуществляется в виде групповых или коллективных взаимодействий и игр, в процессе которых широко применяются такие приемы, как:

- предъявление больших объемов учебной информации;
- разнообразная эмоциональная окраска учебной информации;
- использование осознаваемых и неосознаваемых форм педагогической деятельности;
- постоянное общение обучаемых в игровых ситуациях и т.д.

Игра, используемая в учебном процессе, выполняет следующие функции:

- обучающую (развитие памяти, внимания; общеучебных умений и навыков, восприятие учебной информации различной модальности);
- развлекательную (создание благоприятной атмосферы на занятиях);
- коммуникативную (объединение учащихся, установление между ними эмоциональных контактов);
- релаксационную (снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении);
- психотехническую (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройки психики для усвоения больших объемов информации) [81, с. 241];
- игротерапевтическую (преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности);
- диагностическую (выявление отклонений от нормального поведения, самопознание в процессе игры);
- коррекции (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей);
- социализации (включение в систему общественных и квазипрофессиональных отношений, усвоение норм человеческого общежития, этики и морали) [77, с.41].

Г.К. Селевко выделяет следующую технологию деловой игры, которая отражена в таблице 4.

Таблица 4.

Технология деловой игры (Г.К. Селевко [77, с.54])

| Этапы | | Деятельность участников |
|-----------------|---------------------|--|
| Этап подготовки | Разработка сценария | разработка сценария (проспекта) план деловой игры общее описание игры содержание инструктажа подготовка материального обеспечения |
| | Ввод в игру | «разогревающие» игровые эпизоды постановка проблемы, целей условия, инструктаж регламент, правила планируемый результат распределение ролей формирование групп консультации |

| | | |
|--------------------------|-------------------------------|--|
| Этап проведения | Групповая работа над заданием | работа с источниками тренинг мозговой штурм работа с игротехником активизация групповых ролей |
| | Межгрупповая дискуссия | выступления групп защита результатов правила дискуссии |
| Этап анализа и обобщения | Работа экспертов | вывод из игры анализ, рефлексия оценка и самооценка работы выводы и обобщения, итоги игры рекомендации |

Организация деловой игры, по его мнению, состоит из следующих этапов:

Этап подготовки

1. Этап теоретической подготовки, который включает в себя:

- определение целей, которые необходимо достичь в ходе изучения данной учебной дисциплины
- занятия по основным курсам, материал которых должен использоваться в ходе деловой игры;
- проведение консультации по разъяснению отличительных черт и особенностей игровых занятий.

2. Организационно-подготовительный этап, в ходе которого предусматриваются:

- постановка задач к конкретной игре;
- формирование игровых групп, распределение ролей, функциональных обязанностей;
- осуществление поиска и подготовки необходимых материалов, разработка и оформление игровых документов;
- выдача индивидуальных заданий каждому участнику игры и последующее их выполнение.

3. Введение в игру, в ходе которого осуществляются следующие мероприятия:

- уяснение моделируемой системы и условий ее функционирования;
- детальное изучение исходной обстановки и наиболее характерных ситуаций для данного игрового занятия;
- инструктаж о порядке проведения игры, игровом взаимодействии ее участников, о соблюдении организованности и дисциплины, правил поведения и т.д.

Этап проведения

4. Игровой процесс. Непосредственно проведение игры может осуществляться по возможным вариантам в зависимости от игровых задач и условий. Эффективность работы над конкретной ситуацией во многом зависит от выбранного способа предъявления ситуации обучаемым. Наиболее

распространенный метод – письменное описание событий. Обычный текст сценария учебной ситуации не превышает по объему 3-5 страниц машинописного текста. Однако при решении той или иной ситуации нередки случаи, когда в текст включается достаточно обширная информация, без которой невозможно провести анализ и принять решение: в этих случаях объем сценария может увеличиваться.

В последние годы все чаще стали использоваться следующие способы предъявления ситуации:

- видеозапись реального события (ситуации, урока, детского праздника);
- киноэпизоды художественных, документальных, хроникальных фильмов;
- магнитофонная запись беседы, интервью, обсуждения, доклада, речи и т.п.;
- набор фотодокументов, схем, графиков, отражающих состояние какого-либо факта или процесса;
- «досье ситуаций» (набор документов, писем, отчетов, докладов, приказов, инструкций, положений, планов и т.д.);
- конференция с участием руководителей, специалистов, экспертов;
- рассказ очевидца (на занятие приглашаются свидетели и участники анализируемого события);
- игровой метод (ситуацию непосредственно в аудитории проигрывают специально приглашенные артисты театра, студентам показывается фрагмент из спектакля на профессиональную тему);
- классический метод, при котором студенты получают полный набор материалов (описание самой ситуации, описание истории коллектива, характеристика возрастных и индивидуальных особенностей, описание условий, в которых происходит ситуация);
- универсальный или комплексный способ, при котором одновременно используется несколько из перечисленных вариантов предъявления ситуации.

Этап анализа и обобщения

5. Завершающий этап, который включает в себя:

- аргументацию принятых решений, разработанных материалов, результатов поисково-исследовательской деятельности;
- обсуждение результатов, общую дискуссию;
- подведение итогов и оценку деятельности как игровых групп, так и каждого обучаемого.

Процедура деловой игры включает следующие этапы:

- первый этап (10-15 минут): введение в изучаемую проблему. Преподаватель обосновывает актуальность, злободневность темы, раскрывает ее ценность, обращает внимание студентов на профессиональное значение решения данной проблемы, указывает на связь этой проблемы с различными аспектами деятельности самих студентов;
- второй этап (3-5 минут): постановка задачи. Учебная группа делится на несколько подгрупп. Оптимальным числом участников является 20-25 человек, а в подгруппе – 7 человек. Каждая из них получает папку с описанием ситуации

и чистой бумагой для ответов и решений. Преподаватель определяет круг задач для подгруппы (изучить ситуацию, сформулировать и обосновать свои решения и ответы, подготовиться к публичной защите своего мнения), границы анализа и поиска решения (применительно к конкретному профессиональному коллективу), устанавливает время и режим самостоятельной работы (режим обычно свободный – студенты не должны ориентироваться на звонки, в процессе работы над ситуацией могут выходить из аудитории);

- третий этап (30-35 минут): групповая работа над ситуацией. Преподаватель наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникающие вопросы в связи с содержанием ситуации, напоминает о том, что нужно уложиться в отведенное время. При необходимости рекомендует посмотреть заранее подобранные источники информации: официальные документы (законы, положения, уставы и т.д.), приказы, инструкции, справочную и методическую литературу и т.п.;

- четвертый этап (20-25 минут): групповая дискуссия. Представители подгрупп поочередно выступают с сообщениями о результатах работы: излагают общее мнение о событии, отвечают на поставленные вопросы, обосновывают предлагаемую альтернативу решения. После выступления представителей подгрупп начинается общая дискуссия: обсуждение точек зрения и решений, оценка результатов анализа, формирование единого подхода к подобному рода проблемам и путям их решения.. Руководитель игры управляет дискуссией, обращает внимание на противоречия, спорные моменты, противоположные точки зрения;

- пятый этап (15-20 минут): подведение итогов. В заключительном слове преподаватель оценивает подготовку группы в целом, действия старших групп и экспертов. Обращается особое внимание на компетентность, знание соответствующих документов и теоретических положений, творческий подход к решению поставленной задачи, умение руководить людьми, культуру выступления. Определяется оптимальный вариант решения задачи (предложенный студентами или подготовленный преподавателем), указываются преимущества, даются рекомендации по использованию полученный знаний и умений на практике. Этап подведения итогов работы, может включать игровые приемы активного обучения, например, синквейн (Прил.7).

В.С. Кукушин [67] технологию деловой игры описывает следующим образом, выделяя процессы конструирования и проведения деловой игры.

Процесс конструирования деловой игры включает четыре этапа:

I этап: определение цели игры. Она формируется исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обретенны участниками в процессе занятия.

II этап: определение содержания. В процессе конструирования деловой игры подбирают ситуации, наиболее типичные по структуре деятельности для учителя, классного руководителя, что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

III этап: разработка игрового контекста. Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры, обеспечивается: введением новых правил; игровых прав и обязанностей игроков и арбитров; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой упаковке документации.

IV этап: составление структурно-функциональной программы деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, ее организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования [67, с. 108].

Методика проведения деловой игры включает также четыре последовательных этапа, которым предшествует предварительная подготовка студентов к игре.

Предварительная подготовка участников игры по данной теме включает в себя лекционное изложение материала, самостоятельную работу над рекомендованной литературой с последующим самоконтролем и самооценкой по разработанному преподавателем перечню вопросов и ответов. Процедура занятий в форме деловой игры состоит из нескольких этапов.

На I этапе (организационный) проводится обоснование темы и цели игры, формирование мини-групп (по 4-5 человек), создание арбитража (4-5 человек), информирование участников об условиях игры, вручение игровых документов.

I этап занятия завершается актуализацией знаний играющих: каждая мини-группа отвечает на заданные ей два вопроса; представители других мини-групп дополняют. Ответы и дополнения оцениваются арбитрами по трем уровням: деловому, риторическому, этическому, что создает климат соревновательности, активности, вводит игроков в роль. Таким образом, уже на первом этапе игры стоит вопрос «да» или «нет», «выигрыш» или «проигрыш», что делает ее увлекательной, а существующая система стимулирования (в том числе и объективность подведения итогов игровой деятельности) побуждает каждого действовать так, как если бы он действовал в реальной жизни, максимально использовать теоретические знания и практический опыт.

II этап (подготовительный) включает в себя самостоятельную работу мини-групп, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение сводных таблиц, оценку письменных ответов арбитражем.

В ходе III этапа (игрового) мини-группы имитируют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия; арбитры вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени. Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает их, как и ранее, по трем уровням.

IV этап. Анализ решений. Подведение итогов. Арбитрами анализируется процесс игры, поведение и активность слушателей, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги соревнования [60, с. 109].

Деловая игра, как и любая другая интерактивная технология, имеет как преимущества, так и ограничения. Их можно представить в таблице 5.

Таблица 5.

**Преимущества и ограничения деловой игры
(А.П. Панфилова [62, с. 93-95])**

| Преимущества ДИ | Ограничения ДИ |
|---|--|
| Деловая игра позволяет в рамках кратковременного учебного процесса в системе профессионального образования сместить акцент с «системы знаний» на «систему навыков, умений, способов поведения, отношений, приемов творчества», т.е. на значимую деятельность для конкретной профессии, должности, социально-психологических отношений | Отсутствие хорошо проработанного теоретически и методически игрового способа развертывания содержания той или иной профессиональной педагогической деятельности, моделируемой в игре, приводит к тому, что многие разработанные специалистами игры реально «не играют», оказываются деловыми играми лишь по названию, поскольку в них нет собственно игры |
| ДИ оказывает влияние на мыслительную деятельность и развивает аналитический потенциал участников занятия | Во многих разработках не заложен механизм организации познавательной и мыслительной деятельности участников, что провоцирует преподавателя использовать лишь собственный опыт и интуицию, к сожалению, не всегда результативно |
| ДИ является не только инструментом игрового моделирования, но и методом педагогики для достижения образовательного результата. Эта двойственность определяет преимущества ДИ как инструмента научения. Имитация ситуации деятельности осуществляется в реальном учебном процессе. Участник игры анализирует, отбирает данные, ставит и решает задачи реально, следовательно, происходит освоение новой информации и развитие умений | ДИ ставит обучаемого в условия мнимой или условной ситуации, задаваемой имитационной моделью, требует выполнения мнимых (игровых) действий. В такой ситуации действия играющих эффективны лишь в том случае, если они хорошо владеют содержанием и спецификой той или иной деятельности и если сам преподаватель может выступить в игре в роли инструктора-консультанта и эксперта. При отсутствии такой компетентности ДИ может нанести серьезный ущерб содержательной части обучения или привести к потере учебного времени |
| Методических разработок по ДИ существует очень много. Изданы десятки учебно-методических пособий по обучающим играм для большинства сфер деятельности: экономической, производственно-хозяйственной, управленческой, педагогической. Разработаны деловые игры для конкретных направлений и видов профессиональной деятельности: коммуникативные, имитирующие и т.д. Заинтересованный преподаватель всегда найдет подходящую разработку для своего занятия | Отсутствие единой или хотя бы принимаемой большинством авторов – разработчиков ДИ технологии описания приводит к тому, что каждый автор постепенно вырабатывает собственные принципы ее конструирования и описания. Это вызывает большие трудности у преподавателей при внедрении ДИ, особенно когда описание недостаточное, нет развернутых характеристик ситуации, ролей, не описаны инструкции участникам, не сформулированы правила, не предложена система оценивания. В целом ряде случаев такие разработки вообще невозможно использовать и они остаются невостребованными |

| | |
|--|---|
| <p>ДИ является коллективным методом обучения и организационного развития персонала. Коллективное мнение формируется на протяжении всей деловой игры, а она, как правило, идет не менее четырех часов. Навыки сотрудничества отрабатываются и при выработке решений в группе и при анализе или критике решений других групп.</p> <p>В игре участники вынуждены использовать разнообразные сенсорные каналы: аудиальный, визуальный и кинестетический. Этому способствует «управляемое эмоциональное напряжение», интенсифицирующее процесс обучения и вызывающее включенную активность. Обучение становится радостным</p> | <p>Поскольку в ДИ все участники исполняют разнообразные роли: профессиональные, должностные, игровые и т.д., и каждой роли предписаны то или иное поведение, установки и действия, то возникает конфликт не только мнений, но и интересов. Слабое владение коммуникативной компетентностью как участниками игры, так и ее преподавателем приводит к возникновению серьезных инцидентов, перерастающих в конфликтную ситуацию. Если преподаватель не владеет социально-психологической компетентностью, он не может эффективно управлять конфликтом, на игре возникает антиэффект – обучаемые порождают и осваивают негативный опыт взаимодействия</p> |
|--|---|

Таким образом, деловая игра в активном обучении имеет систему принципов, определенные функции, наиболее разработанную технологию и этапы, благодаря чему деловая игра является самой востребованной технологией активного обучения как в школе, так и в педвузе.

2.4. Музейная педагогика как педагогическая технология активного обучения

В принятом в 2013 г. профессиональном стандарте педагога выделено требование «владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.» и «владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся» [74]. В современной школе достаточно редко используются возможности музейной педагогики как педагогической технологии для организации учебно-воспитательного процесса.

Музейная педагогика, как и педагогика в целом, направлена на задачи воспитания и развития личности, так как это область научного знания, возникающая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения (Е.Б. Медведева, М.Ю. Юхневич). Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики [11].

Использование музейной педагогики при организации учебно-воспитательного процесса достаточно новое явление, и поэтому мы можем рассматривать музейную педагогику как инновационную технологию при организации учебно-воспитательного процесса в профессиональном образовании педагога.

Активное обучение предполагает использование системы средств, методов, форм, тесно взаимодействующих между собой и вызывающих качественные, количественные изменения, которые направлены главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и

воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

В современной педагогике нет однозначного толкования понятия «педагогическая технология». На сегодня существует более 300 определений педагогических технологий. Одни авторы (М.В. Кларин, В.М. Монахов и др.) понимают педагогическую технологию как совокупность установок, определяющих формы, методы и способы достижения педагогической цели. В определениях других (С.М. Вишнякова, Е.В. Ширшов и др.) педагогическая технология предстает как некий набор технологических процедур, обеспечивающих воспроизводимость и гарантированность результата. Важными характеристиками педагогических технологий, по мнению этих авторов, являются измеримость и воспроизводимость результатов. Любая технология обучения должна удовлетворять главным методологическим требованиям, таким как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. В этом случае мы можем рассматривать музейную педагогику как педагогическую технологию

Музейно-педагогический процесс представляет собой единую и динамичную систему компонентов, определяемых педагогическими категориями (воспитание, развитие, образование, обучение). Музейная педагогика оперирует теми же понятиями и категориям и подчиняется тем же законам, что и общая педагогика. Поэтому, рассматривая формы, методы, принципы и средства музейной педагогики, можно говорить о музейной педагогике как о технологии активного обучения.

Одна из самых востребованных практик музейной педагогики сегодня музейно-педагогическая программа, которая объединяет два блока «образовательная организация в образовательном пространстве музея» и «музейная педагогика в образовательной организации», – одновременно будучи также моделью реализации инновационной образовательной практики музея. Такая модель открывает возможность наиболее эффективного взаимодействия музея и образовательной организации, так как создает предпосылки для формирования музейно-педагогической образовательной области в рамках учебно-воспитательного процесса.

Особенности музейно-педагогического подхода проявляются в следующем:

- музейная педагогика как форма подачи музейного материала предполагает использование общих принципов педагогики в специфических условиях открытой музейной среды;

- музейно-педагогический подход подразумевает диалог, когда посетитель рассматривается не как пассивный созерцатель музейных экспозиций, а как активный участник процесса общения, осуществляемого в музейной среде;

- в основе музейно-педагогической деятельности лежит система или цикл музейных мероприятий для конкретной аудитории (детей, подростков, молодежи), причем центром восприятия является музейный предмет;

- музейный специалист осваивает музейную реальность в ее психолого-педагогическом аспекте, руководствуясь общими принципами формирования и развития духовного мира человека [50, с.43-46].

Специфика музейного дела не только позволяет работать с разными возрастными и социальными группами, но и обладает многообразием способов воздействия на аудиторию, когда процесс приобретения знаний стимулируется чувственным восприятием и эмоциональными переживаниями от изучения собранных в музее раритетов и иных ценностей истории и культуры. Как научно-просветительное учреждение музей изначально существует в двух ипостасях. В общественном сознании музей воспринимается как учреждение культурно-просветительного характера, где действуют уже совсем другие законы и правила функционирования. В этом плане музей может реализовать педагогическую функцию, обеспечивающую его способность раскрыть посетителям свои собрания и экспозиции, донести до сознания последних их социальную и художественную ценность.

Музеи создают свою сферу, в которую привлекают учащихся, но и активно участвуют в образовательном и воспитательном процессе. Это очень сложный и многогранный процесс.

Выявляя особенности технологии активного обучения в профессиональном образовании, мы пришли к заключению, что технологические аспекты активного обучения мало разработаны. А технология активного обучения может быть определена как системная совокупность и порядок функционирования всех личностных (педагога и студента) инструментальных и методологических средств (принципов, методов, приемов, средств и форм активного обучения), используемых для достижения педагогических целей. Особенностью технологии активного обучения в профессиональном образовании является: переход от преимущественно регламентирующих, форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, исследовательским, поисковым мотивам и интересам студентов; создание условий для активного овладения знаниями. Технология активного обучения позволяет формировать общекультурные и профессиональные компетентности, приобретать практический опыт решения профессиональных задач [41].

Исследуя сущность музейной педагогики и ее возможности в профессиональном образовании педагога, мы пришли к выводу, что музейная педагогика это область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. Музейная педагогика способствует обогащению общей эрудиции, дает определенные знания и умения в области истории, искусства, образования и навыки художественного анализа произведений, формирует профессионально-педагогические качества и компетенции [38].

Музейная педагогика как технология активного обучения в профессиональном образовании может быть использована при изучении таких предметов, как «История педагогики», «Технологии профессионального

образования» и др. Музейная педагогика как технология активного обучения в профессиональном образовании педагога предполагает систематическую работу музея в образовательном учреждении, вовлечение студентов не только в деятельность по сбору, каталогизации и экспонированию музейных экспонатов, но и в активную работу по подготовке музейных экспозиций и проведению экскурсий для студентов и школьников [40]. Использование музейной педагогики позволяет формировать спектр общепедагогических и профессиональных компетенций будущего педагога, связанных не только с трудовыми действиями по использованию средств музейной педагогики.

В ходе подготовки музейной экспозиции можно выделить четыре технологических этапа: организационный, исследовательский, экспозиционный, экспертный этапы [41] (табл.6).

Таблица 6.

Этапы подготовки музейной экспозиции [50]

| Этап подготовки | Характеристика |
|-------------------|---|
| Организационный | Постановка целей и задач экспозиций, разработка тематики исследовательских проектов, распределение заданий по исследовательским группам и написание сценария |
| Исследовательский | Поиск (изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов) и систематизация материала, консультации с преподавателем-сотрудником музея, подготовка студентами историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов |
| Экспозиционный | Оформление выставочных экспонатов и экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации; использование спектра художественно-выразительных средств. |
| Экспертный | Анализ проведения экскурсии, рефлексивный отчет участников, анкетирование, определение перспективной тематики музейных экспозиций |

Этап организационный подразумевает постановку целей и задач музейных экспозиций, разработку преподавателем тематики исследовательских проектов, выбор и формирование групп исследователей, распределение заданий по исследовательским группам, обсуждение с обучающимися и корректировку тематики проектов, представление содержания экспозиции и написание сценария.

Второй этап работы – исследовательский, направлен на поиск, тщательный отбор и систематизацию материала. Поиск информации по исследовательскому проекту предполагает изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов, работу с фото- и видеодокументами. Данный этап подразумевает также обсуждение исследовательской информации с преподавателем-сотрудником музея, консультации по содержанию и форме презентации результатов исследовательской работы.

Экспозиционный этап включает в себя подготовку выставочных экспонатов, подготовку историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов, изготовление моделей школьной формы разных лет, пошив костюмов, оформление экспозиций (фотографии, плакаты и др.), репетиции, участие в проведении экскурсий с элементами театрализации, подбор стихотворений, песен и музыкального оформления. На этом этапе определяются тематика экскурсий в рамках темы экспозиции, разрабатывается проект оформления учебной аудитории для проведения экспозиции.

Важнейший этап подготовки экспозиции музея – этап экспертный. Именно в ходе экспертизы рождаются новые идеи работы музея. Рефлексивный отчет включает написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции. Чаще всего студенты отмечают практико-ориентированный, деятельностный и активный характер освоения новых знаний, возможность увидеть образцы выступления на публике, проанализировать свои и чужие ошибки, преодолеть трудности, присутствие эмоционального отклика на проделанную работу, формирование способностей и приобретение собственного опыта, что и составляет основу компетенции.

Например, могут быть предложены следующие темы музейных экспозиций: «Образование в Сибири XIX – XX вв.», «Детские организации России XX в.»; «Молодежные организации XX в.», «История студенчества», «Развитие педагогического образования в России», «Детско-молодежное движение в России: история и современность», «Просветительская деятельность декабристов в Сибири», «История детской игрушки в России» и др.

Таким образом, музейную педагогику можно рассматривать как инновационную педагогическую технологию, удовлетворяющую требованиям концептуальности, управляемости, воспроизводимости и эффективности. Музейная педагогика представляет собой технологию активного обучения, включая активные методы, формы, средства работы, активизирует деятельность студентов, стимулирует их на исследовательскую деятельность, воспитывает уважение к прошлому, что немаловажно в профессиональной подготовке студента.

Музейная педагогика позволяет студентам выступить в роли не только добытчика нужной для его собственного образования информации, но и просветителя – человека, знающего различные факты и явления из истории образования, умеющего в доступной форме донести их до широкого круга людей с разным уровнем образования. Непосредственное включение возможностей музейной педагогики в образовательный процесс может значительно повысить эффективность обучения студентов и их качество знаний. Технологическая цепочка подготовки музейных экспозиций состоит из этапов (организационный, исследовательский, экспозиционный, экспертный), что тоже позволяет утверждать, что музейная педагогика может быть использована как педагогическая технология активного обучения.

2.5. Технология case-study (кейсовые технологии)

В Проекте концепции модернизации педагогического образования (2014) большое внимание уделено роли кейс-технологий в подготовке педагога: «*Во-первых, необходимо отметить значимость разработки и внедрения в педагогическое образование перспективных и доказавших свою эффективность в различных сферах профессиональной подготовки специалистов кейс-технологий*» [45]. Для этого предполагается решить спектр задач:

- разработать теорию и технологию реализации кейс-метода в педагогическом образовании;
- подготовить учебно-методического обеспечение реализации кейс-технологий в педагогическом образовании: учебники (учебные пособия), сборники профессиональных кейсов; разработаны аудио- и видео- материалы по кейс-технологиям;
- организовать обучение специалистов психолого-педагогического профиля кейс-технологиям;
- обеспечено широкое распространение информации о кейс-технологиях, возможностях их применения и приобретения необходимых компетенций на образовательных сайтах в интернет-среде;
- организовано межвузовское, межрегиональное, международное сотрудничество по разработке кейсов и обмену опытом реализации кейс-технологий в образовании [45].

Реализация кейс-метода отвечает набирающей силу тенденции к практикоориентированности профессионального образования, к развитию уже на студенческой скамье у учащихся компетенций принятия эффективных и обоснованных решений профессиональных проблем. Кейс-технология универсальна, доступна для массового изучения и применения, действенна. Кейс-технология интегрируют целый ряд интерактивных методов, при их реализации могут быть задействованы новейшие информационные технологии, в том числе средства мультимедиа [39].

Одно из важнейших дидактических преимуществ кейс-метода – реализация принципа индивидуализации обучения в процессе групповой дискуссии. Кейс-метод представляет собой эффективный способ актуализации теоретических знаний.

История появления и распространения метода кейс-стади (case-study) в образовании берёт своё начало в двадцатых годах прошлого века. Кейс-метод, в современном его виде, был впервые применён во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями. Термин «ситуация» ранее использовался в медицине и правоведении, но в образовании этот термин приобрёл новый смысл.

В начале XX в. в Гарварде преподаватели начали в дополнение к лекции организовывать студенческое обсуждение. Преподаватель «презентовал проблему», перед студентами ставилась задача и рассматривались различные варианты её решения. Первый учебник по написанию ситуационных

упражнений был опубликован Коуплендом в 1921 г. при активном участии декана Гарвардской бизнес-школы Воласа Донама (Wallace V. Donham).

Повсеместное распространение метода в мире началось в 70-80 гг., тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций стал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях вузов, в первую очередь как метод обучения принятию решений. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, О.А. Овсянников, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, В.С. Рапопорт, О.Г. Смолянинова и др. Тем не менее развитие метода в СССР проходило в то время весьма противоречиво. С одной стороны, использование метода анализа ситуаций привело к широкому распространению игровых и дискуссионных методов обучения, но с другой – давление идеологии, закрытость системы образования постепенно вытесняли метод из учебных аудиторий.

Новая волна интереса к методике кейс-стади началась в 1990-е гг. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов, умеющих анализировать и принимать решения. В вузах началось массовое обновление преподаваемых дисциплин и курсов. Менеджмент, маркетинг, политология, социология стали заполнять образовательный процесс, увеличивая число интерактивных методов обучения.

История метода кейс-стади в России в определённой степени связана с поддержкой международных образовательных фондов и программ. Так, например, обучение большого числа специалистов методу кейс-стади было осуществлено в рамках мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)». Проект был реализован при поддержке фонда Дж. Сороса.

В настоящее время этот метод чрезвычайно широко распространён, особенно при обучении экономике, управлению, а также в бизнес-образовании. Использование кейс-метода теперь не ограничивается только обучением, очень активно метод кейс-стади используется как исследовательская методика. Перемены, происходящие в образовании? многими аналитиками были охарактеризованы как переход от классического к постклассическому образованию (табл. 7). Этот переход проявился в смене целей и ценностей образования.

Таблица 7.

Характеристика классического и постклассического образования

| <i>Классическое образование</i> | <i>Постклассическое образование</i> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Массовость • Стабильность • Традиционализм • Завершённость • Нормативность • Цель • Результат – знания | <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальность • Неустойчивость • Инновации • Непрерывность • Творчество и неповторимость • Самоцель • Результат – компетентность, самостоятельность |

Метод кейс-стади может быть назван методом анализа конкретных ситуаций или ситуационным подходом. Отличительной особенностью этого метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни (О.Смолянинова) [86]. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» – случай). Обучающимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

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

Кейс-метод является достаточно эффективным средством организации обучения, однако его нельзя считать универсальным, применимым для всех дисциплин и для решения всех образовательных задач. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения.

Построение категориального аппарата метода позволяет существенно повысить эффективность его использования, а также открывает возможности для технологизации метода в учебном процессе. Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация», «задача» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Сами по себе эти понятия очень неоднозначно понимаются разными специалистами. Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое имеет определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация, как правило, имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации. Ситуации «появляются» в таких социальных системах, где нет жёсткой детерминации поведения, где действует множество сил, имеет место конкуренция и борьба между ними. Вот почему метод анализа ситуаций практически не может выживать в закрытых, авторитарных системах, где деятельность определена и авторитарно управляема, где нет места плюрализму решений, выбору и самоопределению людей – участников ситуации.

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом и возникающих спонтанно в педагогическом процессе. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

Педагогическую задачу нужно понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния (требования задачи) (Г.А.Балл) [5].

Под *педагогической задачей*, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению.

Основное отличие педагогической задачи от учебной заключается в том, что «их цели и результаты связаны с изменением самого действующего субъекта, заключающегося во владении определенными способами действия» (Д.Б. Эльконин)

Педагогическая задача – это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Педагогическая задача – это система особого рода, представляющая из себя основную единицу педагогического процесса.

Под решением задачи можно понимать «воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое». Решенная задача, по мнению Г.А.Балла «перестает быть задачей» [5].

При решении педагогической задачи, по мнению Л.Ф. Спирина, необходимо учитывать следующее:

1) педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают, по меньшей мере, два субъекта (педагог и воспитанник);

2) решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, со стороны педагога;

3) учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу определяется успешностью решения учебной задачи воспитанниками [93].

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и средства решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, нехарактерными для субъектов, но используемыми ими.

Ещё одна базовая категория метода – понятие «анализ» может рассматриваться как мысленное расчленение объекта на части и как научное исследование. Существует множество видов анализа: системный, корреляционный, факторный, статистический анализ и другие виды анализа, в целом можно сказать, что все эти разновидности анализа могут использоваться в методе кейс-стади, что в значительной степени расширяет его возможности. Кейс-метод предполагает подключение нескольких видов аналитической деятельности, возможных при осмыслении ситуации. А это требует высокого уровня методологической культуры преподавателя.

Важной особенностью метода кейс-стади является его эффективная сочетаемость с различными методами обучения. В таблице 8 представлены возможности интеграции разных методов при организации работы с кейсом.

Таблица 8.

Методы, используемые при проектировании и решении кейсов

| <i>Метод, интегрированный в кейс-метод</i> | <i>Характеристика его роли в кейс-методе</i> |
|--|---|
| Моделирование | Построение модели ситуации |
| Системный анализ | Системное представление и анализ ситуации |
| Мысленный эксперимент | Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования |
| Методы описания | Создание описания ситуации |
| Проблемный метод | Представление проблемы, лежащей в основе ситуации |
| Метод классификации | Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации |
| Игровые методы | Представление вариантов поведения героев ситуации |
| «Мозговая атака» | Генерирование идей относительно ситуации |
| Дискуссия | Обмен взглядами по поводу проблемы и путей её решения |

Как видно из табл.8, разные методы организации образовательного процесса могут быть успешно интегрированы в кейс-метод.

В реальной практике конструирования кейсов наблюдается доминирование одного из источников, что может стать и основой классификации кейсов. Здесь можно выделить *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*,

основной задачей которых выступает обучение; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела этот кейс создает практическую, что называется «действующую», модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может быть тренингом обучаемых, закреплением знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главная цель их использования сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Основной смысл исследовательского кейса заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция его – обучение навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Художественная и публицистическая литература может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Великолепные кейсы можно создать на базе известных произведений классической художественной литературы. Эффективно использование фрагментов из художественных фильмов и литературы, публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышают к нему интерес со стороны студентов. Студенты чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы американских или других иностранных потребителей. Преподаватель тоже более уверенно дирижирует обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает эту область. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов студенту необходимо осмыслить их, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяется эти характеристики?» и т.д. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

При конструировании кейса важно построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу оставаться актуальным длительное время.

Как правило, кейс включает в себя:

- ситуацию – случай, проблему, историю из реальной жизни;
- контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения (артефакты).

Нет определенного стандарта в оформлении кейса. Он, как правило, представляется в печатном виде, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц, рисунков, видео делает его более наглядным для студентов.

Этапы разработки кейса (О.Г. Смолянинова)

1. Определение места кейса в системе образовательных целей. Разработка вопросов и заданий.

2. Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственной отношение к теме кейса.

3. Построение, или выбор модели ситуации. Идентификация соответствующей цели конкретной реальной ситуации.

4. Создание описания. Проведение предварительной работы по поиску источников информации, анализ каталогов статей, статистических сводок и др.

5. Сбор дополнительной информации и данных для кейса с использованием различных источников.

6. Подготовка окончательного текста. Этот этап включает макетирование, компоновку материалов, определние формы презентации кейса (печатная, видео и др.).

7. Презентация кейса, организация обсуждения и получение экспертной оценки перед его апробацией. Результатом такой оценки может быть внесение необходимых корректив и улучшение кейса.

8. Подготовка методических рекомендаций для использования кейса. Разработка заданий по кейсам и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий [87, с.84].

Организация работы с кейсом

Вариантов организации работы с кейсом очень много, это возможность для творчества самого преподавателя. Мы предлагаем максимально обобщённую модель занятия, по которой может быть использован кейс-стади.

Этапы организации занятия:

1. Этап погружения в совместную деятельность¹.

Основная задача этого этапа – формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. На этом этапе возможны следующие варианты работы:

Текст кейса может быть роздан студентам до занятия для самостоятельного изучения и подготовки ответов на вопросы. В начале занятия

¹ За основу предлагаемой модели были взяты модели организации совместной деятельности на уроке, разработанные Г.Н. Прокументовой. \ Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1. Под ред. Прокументовой. Томск 1997.

проявляется знание слушателями материала кейса и заинтересованность в обсуждении. Выделяется основная проблема, лежащая в основе КС, и она соотносится с соответствующим разделом курса.

2. Этап организации совместной деятельности. Основная задача этого этапа – организация деятельности по решению проблемы. Деятельность может быть организована в малых группах или индивидуально. Слушатели распределяются по временным малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени. В каждой малой группе (независимо от других групп) идет сопоставление индивидуальных ответов, их доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер», который будет представлять решение. Если кейс грамотно составлен, то решения групп не должны совпадать. Спикеры презентуют решение группы и отвечают на вопросы (выступления должны содержать анализ ситуации с использованием соответствующих методов из теоретического курса; оценивается как содержательная сторона решения, так и техника презентации и эффективность использования технических средств). Преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

3. Этап анализа и рефлексии совместной деятельности. Основная задача этого этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, устанавливаются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы. Действия преподавателя могут быть следующими: преподаватель завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения кейса и работы всех групп, рассказывает и комментирует действительное развитие событий, подводит итоги (Прил.8).

Результаты работы с кейсом

Как мы уже говорили, метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, полученных при использовании метода, следует разделить на две группы – учебные или предметные результаты – как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты – как личностные и метапредметные результаты, полученные самими участниками взаимодействия, как реализованные личные цели обучения (Табл.9).

Таблица 9.

Результаты при работе с кейсом

| Учебные результаты | Образовательные результаты |
|--|---|
| Освоение новой информации Освоение методов сбора данных Освоение методов анализа Умение работать с текстом Соотнесение теоретических и практических знаний | Создание авторского продукта Образование и достижение личных целей Повышение уровня профессиональной компетентности Появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем |

Приведем примеры занятий с использованием технологии кейс-стади.

Модельное занятие №1. Использование инновационных образовательных технологий в учебном процессе: проблемы и перспективы.

1. Прочтите текст одного кейса (посмотрите видеозапись урока), выявите, какие образовательные технологии используют педагоги при организации учебного процесса.

2. Чем, по вашему мнению, обоснован выбор преподавателем той, или иной технологии?

3. В чём специфика, характерные особенности технологий, используемых преподавателями? Выделите и обоснуйте особенность той или иной технологии или методики работы, опираясь на текст (видеозапись).

4. Какие изменения в организации учебного процесса необходимы для использования технологии?

5. Дайте экспертную оценку возможности использования описанного способа работы в массовом образовании. Аргументируйте свои выводы.

Модельное занятие №2. Исследование изменений в педагогической деятельности. Использование метода кейс-стади для организации исследования изменений в педагогической деятельности.

Вопросы и задания для работы с кейсами:

1. Прочтите текст одного или нескольких кейсов. Выразите своё понимание или отношение к описанным ситуациям как к ситуациям изменений в деятельности педагогов. Что пробуют изменить педагоги в организации образовательного процесса? На какие образовательные установки они ориентируются? С какими трудностями сталкиваются? Есть ли у вас опыт подобных изменений?

2. Используя точные цитаты из текста предложенного кейса, составьте таблицу – *описание* изменений в деятельности педагогов. Заполнение таблицы возможно в малых группах, каждая группа работает с одним кейсом, затем заполняется общая таблица. Возможна работа с несколькими кейсами в каждой группе. Для обсуждения выносятся полная таблица от каждой группы (Табл.10).

Таблица 10.

Матрица работы с кейсом

| Вопросы для работы с кейсом | Кейс 1 | Кейс 2 | Кейс 3 | Кейс 4 |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Какие образовательные и учебные задачи ставят педагоги? | | | | |
| Какие изменения в организации образовательного процесса пробуют внести педагоги? | | | | |
| Как студенты и учащиеся влияют на осуществление изменений? | | | | |
| Каковы проблемы и затруднения педагогов, осуществляющих изменения в организации учебного процесса? | | | | |
| Как педагогам удаётся преодолевать возникающие затруднения? | | | | |

3. Опишите случай или историю из вашего личного опыта осуществления изменений в собственной практике работы. Что вам хотелось бы изменить, почему?

2.6. Технологии портфолио

Термин «portfolio» был заимствован педагогикой из политики и бизнеса. Это метод комбинированной оценки, позволяющий демонстрировать студентам материалы, собранные из различных источников и разработанные самостоятельно, и представлять подтверждения овладения конкретной компетенцией [88, с.89]. Технология «портфельного подхода» широко распространилась в педагогической практике зарубежной школы, а в последние годы с развитием ИКТ-технологий получила новые возможности реализации. В отечественной теории и практике портфельный подход представлен в работах Е.С. Полат, О.Г. Смоляниновой, В.П.Соломина и др.

По мнению Е.С. Полат, метод портфолио представляет собой инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности, это комплект документов, самостоятельных работ ученика [70].

Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студента в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио нечто большее, чем просто папка работ, это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения студента в различных областях, поэтому конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности.

Педагогическая *идея* портфолио предполагает:

смещение акцента с недостатков знаний и умений учащихся, на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету;
интеграцию количественной и качественной оценок;
доминирование самооценки по отношению ко внешней оценке.

Технология «Портфолио» помогает решить следующие *педагогические задачи*:

- поддерживать высокую учебную мотивацию обучающегося;
- формировать метапредметные компетенции – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрять активность и самостоятельность студента, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся, формировать адекватную самооценку;

- содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения;
- создавать предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников.

В зависимости от конкретных целей обучения выбирается **тип портфолио**:

- портфолио документов;
- портфолио достижений;
- рефлексивный портфолио;

кроме того, возможны комбинированные варианты, соответствующие поставленной цели.

Для придания портфолио упорядоченности и удобства при пользовании заинтересованными лицами – учителями, родителями, одноклассниками, администрацией и др. – портфолио должен включать три обязательных элемента:

1. Сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа.
2. Содержание портфолио с перечислением его основных элементов (artifacts).
3. Самоанализ и прогноз или план на будущее.

Баррет (Н.С.Barret) выделяет следующие этапы создания портфолио:

1) накопление и сбор артефактов. Будущие учителя сохраняют только те артефакты (подтверждения компетентности), которые представляют их успехи в процессе обучения;

2) отбор информации. Будущие учителя просматривают и оценивают собранные артефакты и определяют, какие из них демонстрируют достижения согласно выбранным критериям и внешним требованиям;

3) рефлексия. Будущие учителя оценивают собственный рост, соответствие внешним требованиям, а также недостатки собственного развития;

4) перспективная оценка. Будущие учителя сравнивают собственный рост, соответствие внешним требованиям и определяют цели на будущее. Эта процедура приближает портфолио к модели профессионального становления и роста и стимулирует потребность в непрерывном образовании;

5) презентация. Будущие учителя демонстрируют свои портфолио сверстникам, родителям и работодателям;

6) рефлексия после презентации Портфолио, в результате которой делается вывод о необходимости его развития и совершенствования.

В последнее время активно разрабатываются технологии электронного портфолио (е-портфолио), с помощью которых создаются интернет-страницы, отражающие достижения студентов и позволяющие «накапливать» артефакты портфолио во всем его разнообразии (проекты, статьи, творческие работы, рефлексивные отчеты, грамоты, дипломы, сертификаты, отзывы, характеристики, рекомендации и др.), кроме того сообщать дополнительную

информацию и иллюстрировать портфолио фотографиями и видео, демонстрирующими профессиональные пробы.

Таким образом, портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены, и может в перспективе стать реальной альтернативой традиционным формам оценивания. Очень важно, что портфолио представляет собой технологию активного обучения, так как активность обучающегося достаточно высока.

2.7. Событийный подход в подготовке педагога

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога, разработка проекта модернизации педагогического образования предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологиях подготовки педагогов. В проекте модернизации педагогического образования отмечено, что, «несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он, как личность и профессионал, обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации. Он принимает непосредственное участие в процессе формирования у молодого человека «Я-концепции», образа окружающего мира и места человека в нем, системы отношений к себе, другим, природе и обществу, бытию в целом» [45].

Для разработки проекта организации образовательного процесса будущих педагогов необходимо рассмотреть социальную ситуацию развития студентов, приходящих на обучение на педагогические специальности (направления бакалавриата). Студенческий возраст имеет границы от 17 до 21 — 22 лет и совпадает с периодом кризиса юности. Этот кризис — это, с одной стороны, кризис, связанный с вхождением в новый образ жизни, приобщением к значимым общественным формам деятельности (в том числе в профессии), а с другой — фактический разрыв идеала и реальности, который может быть преодолен только практически — в реальном самоопределении [84]. С психологической точки зрения самоопределение — это определение человеком собственного жизненного пути, поиск своего места в обществе, путей включения себя в жизнь социально целого. Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются. Во внешней стороне жизнедеятельности этот этап представлен важным событием в жизни молодого человека — завершением школьного обучения (когда жизнь шла как бы «по рельсам») и необходимостью

совершения ответственного жизненно важного поступка – выбора будущей профессии, направления и уровня обучения. Однако, как показывают многочисленные исследования, фактически молодой человек к окончанию школы не готов к принятию такого ответственного решения; выбор вуза и профиля обучения редко связан с будущей профессией и рассматривается абитуриентами просто как продолжение образования.

Абитуриенты, поступающие на профили педагогического и психолого-педагогического направлений бакалавриата СФУ и ЛПИ-филиала СФУ, чаще всего выбирают педагогический образовательный профиль как «запасной» – чаще всего это второй-третий приоритет после психологии, социологии, других гуманитарных направлений подготовки. Абитуриенты, поступающие на педагогические и психолого-педагогические направления, в момент поступления редко связывают свою будущую профессиональную деятельность со школой, с преподаванием, с работой с детьми.

Еще одна особенность студента-первокурсника – это свершившийся «переход» – поступление в ВУЗ. Внешняя сторона этого события – приобретение нового социального статуса – психологически «закрывает» для молодого человека те новые реалии, требования, которые предъявляет к нему профессиональное образование. Студенческая жизнь в университете устроена так, что на первом курсе на него «сваливается» множество внеучебных событий – Первое сентября, «Прошу слова!», «Посвящение в студенты», «День первокурсника», «Педагогический квест» и т.д., а учебная жизнь мало чем отличается от предшествующей, школьной – лекции, семинары и т.д. Кроме того, в первом семестре большинство предметов никак не связано с будущей профессиональной деятельностью, что также не способствует становлению и закреплению профессионального самоопределения. Следовательно, при организации учебного процесса по подготовке педагогов встает задача становления профессиональной позиции, профессионального сознания будущего специалиста.

Средством решения этой задачи, по нашему мнению, является событийная организация образовательного процесса. В современном образовании отмечается интерес к событийности в исследованиях философов, психологов и педагогов (Я.А. Баскакова, М.И. Болотова, Н.В. Волкова, О.И. Генисаретский, Л.В. Горюнова, Д. В. Григорьев, К.В. Дрозд, Л.М. Лузина, Л.И. Новикова, Г.Н. Прокументова Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, Ю.Л.Троицкий, А.А. Шибяев и др.).

Истоки событийного подхода мы можем найти у А.С. Макаренко (перспективные линии, метод «взрыва»), который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события. Перспективные линии – движение коллектива к событию, метод «взрыва» (потрясения) – создание таких ситуаций, которые являются поворотными пунктами в биографии ребенка, его мировосприятия и нового взгляда на жизнь [53].

Анализ философской, психолого-педагогической литературы показывает, что событийность чаще всего рассматривается в контексте организации образовательного процесса в школе и может пониматься в нескольких смыслах:

Событие в контексте биографического подхода рассматривается как некоторая «точка» на линии жизни человека, в которой происходит становление новых смыслов. С другой стороны, событийная организация учебно-воспитательного процесса может исследоваться в контексте средового подхода. Средовой подход в педагогике представляет собой систему действий/взаимодействий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Он связан с учетом влияния различных факторов, которые приобретают комплексный характер воздействия на личность [54].

Объектом средового подхода в образовательном процессе служат не только факторы позитивного средового влияния, но и возможности воздействия на среду для ее улучшения. Ситуативный и событийный подходы рассматриваются нами как разновидности средового подхода и определяются через категориальные отношения общего, особенного и частного. Событие в этом контексте может быть истолковано как «некоторая точка» в хронотопе образовательной среды, меняющая её метрику [92]. При этом важно учитывать субъективный характер событийности: то, что для одного человека может оказаться событием, другим может восприниматься как малозначительный факт либо как мероприятие, организованное другими. В то же время событийность – вероятностное явление, и каждое образовательное событие вырастает из ситуации, но не каждая ситуация превращается в событие.

Педагогическая ситуация как событие для нас – это своеобразный момент импульса для глубинных изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта. В связи с этим ситуационный подход противостоит попыткам описывать педагогический процесс посредством линейных связей типа «средство-результат». К тому же ситуационный подход включает в себя такую проектировочную процедуру, как разработку технологии ситуационно-событийного ряда (обучение как проживание событий и их переживание). Для нас также значима такая характеристика ситуационного подхода, как «целостный охват факторов и условий развития личности, а не выделение отдельных «педагогических средств»; значимость каждого из таких средств определяется через его вклад в целое – в личностно развивающую ситуацию, в ее центральное (ситуационно-образующее) событие [94].

Событийный подход в педагогике чаще всего понимается как технология организации и осуществления значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности. Он характеризуется конкретной направленностью и локальным характером воздействия. Кроме того, ему присущ целостный характер, так как оказывается воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности [91].

Исследования В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева направлены на изучение со-бытийной общности как ценностно-смыслового объединения людей, как объект и источник развития субъективности. Результатом со-бытия, по их мнению, выступает та или иная форма субъективности [84]. Со-бытие, по В.И. Слободчикову, и есть та подлинная ситуация развития, где впервые

зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития [84].

По мнению Ю.Л. Троицкого, «событийность в образовании – это способ образовательной экзистенции, противостоящий образовательной повседневности, но не заменяющий ее [96]. О.И. Генисаретский отмечает, что событийность лежит в коммуникационной плоскости: встреча с человеком, с идеей, с какой-то ситуацией, но встреча «твоя». В обозначенных мнениях прослеживается идея субъектности и экзистенции при появлении феномена событийности в образовании [17]. В событийном подходе в педагогике единицей проектирования выступает образовательное событие, которое определяется и как «способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и внеурочной деятельности» (А. Воронцов), и как «специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания» (Б.Д. Эльконин). По мнению Г.Н. Прокументовой, образовательное событие можно трактовать как исток, начало того, что потом вырастает и оформляется как особое явление и образовательная форма, образовательная инновация. При этом Г.Н. Прокументова отмечает, что образовательное событие является существенной характеристикой инновационного опыта и его образовательной реальности [72]. Предполагается, что прецеденты личного участия человека в своём образовании имеют событийную природу, т.е. открывают человеку самого себя как предмет образования и субъекта влияния, поэтому их можно рассматривать как «протоформу» образовательных инноваций

Необходимо отметить, что организация образовательных событий рассматривается нами как относительно самостоятельная цель подготовки будущего педагога, которая заключается в насыщении жизни яркими, запоминающимися событиями, вызывающими позитивный эмоциональный отклик. Мы предлагаем осуществить перенос в иную среду – студенческую, а сами события связаны с осознанием профессионального выбора. Организация событийного образовательного процесса включает несколько этапов.

На подготовительном (диагностическом этапе) исследуется социальная ситуация, выявляется влияние факторов среды, определяющих развитие личности и группы. На этом этапе целесообразно установить события, которые находятся в «зоне ближайшего развития» человека конкретного возраста: личности и группы.

На этапе прогнозирования осуществляется совместная разработка сценария организации и проведения события, определяются цели и мотивы

личности и группы, выявляется «степени свободы» выбора, намечаются пути развития личности и группы в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием. В процессе планирования следует учитывать тот факт, что отношение к событию обусловлено мотивами, системой ожиданий, мерой включенности студентов в деятельность.

На этапе организации и реализации осуществляется пик события согласно разработанному сценарию. Каждый участник события «включен» в него, и мера «включения» может быть определена только самим студентом, но зависит от его «включенности» на предыдущих этапах разработки и подготовки события. Событие связывает всех субъектов в единое целое. Воспитательное взаимодействие осуществляется не только непосредственными отношениями, а также контекстом, который задается ситуацией или событием. С этой точки зрения наша задача заключается в организации именно тех событий, которые оказывают позитивное влияние на личность, определяют ее развитие в просоциальном направлении [90].

Рефлексивный этап организуется в разнообразных формах как открытого обсуждения соотношения «ожиданий» и «результатов», так и письменного рефлексивного отчета. Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков на основе глубокого анализа научной литературы и практики профессионального образования делают вывод о том, что развитие рефлексии (самосознания) оказывается несводимым ни к формированию, ни к «заражению», ни к спонтанному «созреванию». В отношении развития профессионального сознания выявленная авторами рефлексивная способность к самоопределению, к осознанию собственной субъективности как раз и выступает генеральной способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как профессионала [29]. Событие – явление, с одной стороны, планируемое во времени и пространстве, а с другой, – «протестующее против режимов и регламентов».

На решение задачи формирования педагогического самоопределения будущих педагогов-первокурсников и обеспечения «входа в профессию» нацелен курс «Введение в профессию» и адаптационный тренинг, проходящий в ЛПИ-филиале СФУ в форме интенсивного семинара, в котором принимают участие студенты других курсов и специальностей (для них этот семинар решает задачи курсов «Социально-педагогическое проектирование», «Методы психолого-педагогических исследований», «Психолого-педагогический практикум», «Педагогическая анимация»). Главная задача семинара – построение образа будущей профессии и «встраивание» себя в этот образ. В итоге работы у студентов-первокурсников образуются представления о своей будущей учебной деятельности, появляются предложения по корректированию индивидуального учебного плана.

По нашему мнению, подготовка будущего педагога на этапе проведения семинара «Введение в профессию» требует формирование способности строить мысленные модели цели, объекта, предмета и процесса деятельности. Содержание этих моделей должно включать гуманистическое понимание

личности, социальной среды, ее различных уровней и их взаимосвязи, способов взаимодействия человека и социальной среды, возможности влияния на социальную среду. Ключевой задачей в формировании настоящего профессионала является задача становления его субъектности в социальной среде, становление профессионала как деятеля, способного к самостоятельному, инициативному действию, к постановке цели и выбору средств для её осуществления.

Важное значение для формирования у студентов-первокурсников профессионального педагогического сознания и субъектной позиции имеет построение событийной общности педагогов, студентов и практиков. Предпосылки и необходимость построения общности кроются как в специфике юношеского кризиса, так и в особенностях организационных форм совместной работы. На предлагаемом семинаре и в игре нет разделения на учителей и учеников, отсутствуют статусно-ролевые предписания; в качестве равных партнеров присутствуют студенты разных курсов, преподаватели и практические работники образовательной сферы. Нацеленность на получение общезначимого продукта в работе, развертывание работы на принципах совместного коллективного обсуждения проблем, использование особых процедур и техник, стимулирующих активные высказывания и оценку различных точек зрения, эмоциональная включенность в обсуждение выступают психологическими предпосылками развертывания интеграционных процессов в группе. Налаживанию взаимоотношений преподавателей со студентами способствует создание на семинаре и в игре особой социально-психологической атмосферы: открытости, непринужденности, доброжелательности, готовности к общению, настроенности на понимание и диалог.

Оценка эффективности реализации программы курса «Введение в профессию» в форме проблемного семинара и непрерывной практики осуществляется как по ходу проведения семинара и практики, так и по итогам занятий. В качестве специальных методов оценки эффективности программы нами использовались беседа, консультации, анкета, анализ видеозаписей семинара. Воздействие используемых методов и технологий работы со студентами первого курса на их развитие многопланово. Можно выделить общие, типичные результаты, которые мы проиллюстрируем высказываниями самих студентов.

1. Уточнение студентами конкретных знаний о профессии педагога, формирование проблемного поля освоения и развития педагогической деятельности: «Этот семинар помог нам понять смысл и важность нашей профессии»; «В ходе практики, я поняла, что работа педагога охватывает больше деятельности, чем я себе представляла, что педагог играет различные социальные роли, что работа с детьми – это очень ответственная работа»; «Преподаватели дали нам возможность самим выйти на определение педагога с помощью специальных заданий. Мне очень понравилось! И благодаря семинару я поняла, что моя специальность очень интересна и познавательна». Здесь для нас важным является не то, что студент получил ответы, а то, что он

начал задавать вопросы о будущей специальности.

2. Группообразование, знакомство: «На нем (семинаре) мы ближе познакомились с группой, с помощью различных игр больше узнали друг о друге»; «На интенсивном семинаре «Введение в профессию» я испытывала некоторое смущение из-за того, что было много незнакомых мне людей, но при этом было очень интересно. В первую очередь этот семинар помог мне познакомиться со своей группой»; «Безусловным плюсом этого семинара являются знакомство и с одногруппниками, и с преподавателями нашей кафедры»; «Сначала была неуверенность, так как впервые видела совершенно незнакомых людей; новая обстановка и непонятный смысл всей работы. Затем – интерес к происходящему, попытка понять других и как можно полнее высказать своё мнение. Плюсом интенсива было участие в нём студентов старшего курса, которые помогали, подсказывали, придавали уверенности».

3. Постановка студентами ценностно-смысловых вопросов педагогической деятельности, профессионального самоопределения и самообразования, перспектив совместного обучения в вузе: «Главное было, конечно же, то, что нас «ввели в профессию»; «Я ещё раз поняла, что мне нравится работать с детьми. Я могу стать для них если не другом, то очень хорошим приятелем. Другим важно моё мнение, они готовы помочь, если что-то не получается, и дать хороший совет. И таких – большинство».

4. Формирование у студентов установки на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала: «С одной стороны, первокурснику показывают, как много он может узнать, сколько дорог для него открыто, а с другой – полное отсутствие свободного времени».

5. Студенты фиксируют изменения, происходящие в них самих в результате проделанной работы: «После первых встреч с детьми я поняла, что еще не готова к работе, но в дальнейшем дело стало продвигаться. Со временем я стала внимательней к людям, как мне кажется (во всяком случае стараюсь). По мере возможности стараюсь быть менее вспыльчивой. Теперь лишней раз могу промолчать (пропустить мимо ушей нечто, что может меня завести). Трудности возникают, но их легко можно преодолеть, если вспомнить о том, что после ссоры отношения могут крупно испортиться».

На основании всего вышеизложенного можно представить общую схему введения студентов в педагогическую профессию и формирования у них субъектной позиции и профессионального сознания в контексте событийного подхода:

1. Создание и совместное переживание студентами и педагогами проблемных ситуаций как основа совместной событийной общности. Включенность студентов в разноплановую совместную образовательную деятельность, интерес к «новой» деятельности, расширение связей между участниками образовательного процесса (студентами разных курсов, преподавателями и детьми).

2. Демонстрация образцов педагогической деятельности. Введение в педагогическую деятельность должны осуществлять педагоги как носители норм, эталонов, образцов общения, взаимодействия, мышления и рефлексии.

Именно полнота и «прозрачность» структуры и смысла профессиональной деятельности есть условие приобщения к ней студентов первого курса, а при соответствующей поддержке со стороны педагога начинает формироваться подлинно событийная общность Мастера и ученика.

3. Формирование теоретической и методологической основы деятельности, обращение к научным, историческим и художественным текстам как источнику знания, материалу для размышления и собственной рефлексии.

4. Включение личного опыта в создание образовательных ситуаций. Построение совместности как основного условия введения студентов в профессию педагога возможно лишь при включении субъектного, личного опыта в саму структуру образовательной ситуации. Интерес педагога к суждениям студента, поддержка и разделение его позиции создают психологические предпосылки личностного включения в обсуждение проблем педагогической профессии и последующее ее освоение.

5. Обязательная фиксация смены социальной роли первокурсников – переход их из статуса школьников и абитуриентов в состояние новой определенности – студенческой, понимание и принятие этой новой социальной роли, идентификация с ней. Изменяется позиция студентов в образовательной деятельности (с помощника на организатора), при этом студенты стали генераторами идей, проектировали образовательную деятельность, рефлексировали ее.

Таким образом, можно выделить основные признаки событийности образовательного процесса при становлении будущего педагога: изменение у студентов отношения к будущей педагогической деятельности; выявление и развитие педагогических задатков и способностей; изменение у студентов представлений о ребенке, о себе и своих возможностях; изменение представлений о совместной деятельности; наличие новых эмоциональных переживаний; отношение к общению и взаимодействию между участниками; рождение педагогического опыта и опыта рефлексии.

2.8. Проблемы использования активных методов в профессиональном образовании педагога

В современных условиях новые поколения ФГОС, «Концепция модернизации педагогического образования» (2014), профессиональный стандарт педагога (2013) и другое предъявляют новые требования к профессиональной подготовке педагога. Динамическое развитие общества, рост конкуренции и другие социальные предпосылки определяют запрос на подготовку педагога-профессионала, готового работать в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, в различных образовательных организациях, с различным контингентом детей и родителей. Коммуникабельность, толерантность, социальная и профессиональная мобильность, информационно-техническая культура, способность к профессиональному самосохранению и профессиональному саморазвитию,

креативность, адекватная самооценка – вот неполный перечень требований, предъявляемых сегодня к личности педагога.

Основные системные, технологические и методические инновации связаны теперь с применением технологий активного обучения.

Суть активного обучения состоит в том, что образовательный процесс организован таким образом, что практически все его участники оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и анализировать то, что они знают, делают и думают. Совместная деятельность в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что не только позволяет получать новое знание, но и развивает познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества, а это способствует формированию профессиональной позиции будущего педагога.

Технологии активного обучения, охарактеризованные в этом пособии, способствуют решению трудных проблем, создают потенциально большую возможность переноса знаний и опыта деятельности из воображаемой ситуации в реальную, позволяют «сжимать» время, являются психологически привлекательными и комфортными для студентов.

Основные преимущества использования технологий активного обучения в образовательном процессе:

- наличие общей цели у всего коллектива;
- альтернативность решений;
- групповое оценивание деятельности;
- наличие управляемого эмоционального напряжения.

Интерес к технологиям активного обучения вызван острой потребностью совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах, формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности.

В педагогической периодике, средствах СМИ и интернет-источниках активно обсуждаются проблемы подготовки педагога в условиях профессионального образования:

1) недостаточное использование практических методов и технологии деятельностного подхода в образовании;

2) неготовность педагогов-преподавателей к реализации технологий активного обучения, в том числе дискуссионные, проектные, исследовательские, кейсовые и информационные технологии;

3) отсутствие условий для использования технологий активного обучения (временных, материально-технических, кадровых, информационных и т.д.);

4) перегруженность преподавателя «бумажной» работой и различной отчетностью;

5) неготовность студентов взять ответственность на себя при построении индивидуального образовательного маршрута и сформированность профессиональных компетенций, низкая мотивация на педагогическую профессию;

б) отсутствие нормативной базы при организации современных форм педагогической практики, противоречие между «старыми» формами организации образовательного процесса и «новым» содержанием, расписанием и модульным построением ОПОП и т.д.

Однако в существующей сегодня организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении студентом. Основным источником обучения является опыт педагога. Студент находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Иногда односторонность может нарушаться (например, когда студент что-либо уточняет или задает вопрос), и тогда возникает двусторонняя коммуникация. К сожалению, односторонняя форма коммуникации присутствует не только на лекционных занятиях, но и на семинарских. Отличие только в том, что не преподаватель, а студент транслирует некоторую информацию. Это могут быть ответы на поставленные преподавателем до начала семинара вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала.

Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа лектора. Сегодня в большинстве случаев это не так. Преподаватель, как правило, использует материал, который не является оригинальным. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Но ведь это помогает лишь преподавателю: он работал, присваивал знание, открытое другими. Это, безусловно, ценно и свидетельствует об уровне и мастерстве преподавателя, но мало чем способствует в конструировании знания студентом – чужая конструкция знания никогда не становится своей. Ею можно восхищаться, но создавать все равно придется свою. Таким образом, существующее сегодня традиционное лекционно-семинарское профессиональное обучение не способствует в должной мере формированию профессионально значимых умений и навыков будущего преподавателя. Поэтому одним из путей более эффективного формирования профессиональных умений и навыков является использование технологий активного обучения, практико-ориентированные технологии, которые отражены в проекте модернизации педагогического образования и определяют не только актуальность освоения этих технологий, но и целевые ориентиры этого процесса.

Активные методы позволяют организовать взаимодействие между студентом и преподавателем и внутригрупповое, между самими студентами («внедрение эвристических методов в образовательный процесс: «мозговой штурм», метод эвристических вопросов, эмпатия (метод личной аналогии), инверсия, синектика и др). Данные методы реализуются, как правило, в групповых формах работы. Они позволяют будущим учителям найти несколько возможных вариантов разрешения проблемных педагогических ситуаций, оценить каждый из них и выбрать наиболее эффективный. В процессе

обсуждения предложенных решений студенты должны приводить обоснованные аргументы в защиту своих идей, одновременно уметь критически анализировать возможные последствия их реализации. Использование данных методов не только позволяет будущим учителям совершенствовать компетенции принятия обоснованных профессиональных решений, но также стимулирует рост интеллектуальной активности студентов на занятиях, позитивно влияет на развитие их профессиональной мотивации.

У каждого человека есть некоторое определенное понимание, представление о том предмете, который обсуждается в любой учебной аудитории. С этим представлением в последующем происходит определенная работа. Активная роль студентов (учащихся) в создании или конструировании знания на основе собственной деятельности наиболее полно и убедительно отражена во многих конструктивистских концепциях. Почти во всех их версиях (при существующих отличиях) можно найти несколько общих принципов:

1. Предполагается, что обучающиеся изучают предмет, самостоятельно организуя и развивая свои собственные индивидуализированные понятия.

2. Конструктивистская работа требует, чтобы личности объединили свои предшествующие и новые знания и участвовали в широком обсуждении, необходимом для доказательства присвоения знания и глубокого понимания.

3. Признается, что знания созданы людьми под влиянием их ценностей, культур и предшествующего опыта, таким образом, разнообразие играет основную роль в стимулировании мыслительной деятельности. Внедрение активных методов в процесс профессиональной подготовки позволяет вовлечь в той или иной мере всех членов группы. При работе в группе снимается закрепленность, скованность, традиционность поведения студентов. Работа в малых группах является более продуктивной, так как каждой группе предоставлена возможность выступить по проблеме.

Такое обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное – оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей.

При работе в группе с использованием активных методов обучения студенты должны уметь:

- 1) получить и оценить информацию;
- 2) принимать участие в обсуждении информации;
- 3) принимать решения, касающиеся проблем;
- 4) уметь сообщать свои идеи другим членам группы;
- 5) сотрудничать, работать с другими членами группы для достижения общих целей.

Использование активных методов, как показывает практика, снимает нервную нагрузку, дает возможность менять виды деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Эффективность формирования у будущих учителей системы профессионально-педагогических компетенций в рамках педагогического

образования во многом зависит от возможности осуществлять диагностику уровня их сформированности как внешними экспертами, так и самим учителем. Необходимо подчеркнуть, что как сама система профессионально-педагогических компетенций, так и технология их диагностики не должны быть излишне сложными, но вместе с тем важно, чтобы система профессионально-педагогических компетенций удовлетворяла требованию полноты, а технологии диагностики уровня их сформированности были адекватны и эффективны.

Анализ требований к профессиональному уровню учителя в современных условиях эволюции российского общества позволяет выделить *предметный, методический и педагогический* индикаторы личностно-профессиональной готовности выпускника системы педагогического образования к осуществлению своего труда.

Вопросы и задания

1. В чем сущность активных методов обучения?
2. Каковы основания классификаций активных методов обучения?
3. Каковы основные функции активных методов обучения?
4. Сформулируйте основные задачи использования активных методов обучения в профессиональной подготовке.
5. Как вы поняли, почему методы, описанные в данной главе, относят к технологии активного обучения?
6. Какие характерные особенности активных методов обучения вы можете выделить?
7. Охарактеризуйте сущность и особенности организации деловой игры со студентами.
8. Сформулируйте рекомендации по использованию имитационных методов активного обучения.
9. При каких условиях использование активных методов обучения наиболее эффективно?
10. В чем преимущество технологий активного обучения?
11. Возможно ли доминирование активных методов обучения в образовательном процессе профессиональной школы?
12. При каких условиях целесообразно применение таких технологий активного обучения, как case-study, портфолио?
13. Приведите примеры технологий активного обучения, не представленных в учебном пособии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 8.
2. Активное социально-психологическое обучение / сост. О.В. Барканова. - Красноярск : Литера-принт, 2011. - 377 с.
3. Аллахвердиева Л.З. Использование активных методов обучения в начальных классах // Педагогическое образование в России. - 2012. - №6. - С. 207 - 212.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения. - М., 1986.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М., 1990. – С. 34-35.
6. Берденникова Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.Г. Берденникова, В.И. Меденцев, Н.И.Панов. – СПб., 2006.
7. Беспалова С.А. Использование активных форм обучения в урочной и внеурочной деятельности // Русский язык в школе. - 2008. - №3. - С. 35 - 37.
8. Братцева Г.Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // [Философия образования](#): сб. материалов конференции. Вып. 23. – СПб., 2002.
9. Буравой М. Углубленное case study: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж. - 1997. - № 10 – 11.
10. Варне Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: пер. с англ. / под ред. А. И. Наумова. — М., 2000.
11. Васичева Э.В., Иванова Л.М., Соколова Т.А. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы // Методист. – 2007. - № 7. — С. 53-59.
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., 1991.
13. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М., 2005.
14. Волкова Н.В. Место и роль образовательных событий в подготовке студентов к инновационной педагогической деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2010. - № 7 (336) . – С. 156-161.
15. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1981.
16. Галлямова Н.Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. - 2008. - №7. - С. 22 - 25.
17. Генисаретский О.И. Развитие событий в личностно-родовом и мыследеятельностном отношении. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: prometa.metod.ru
18. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики - СПб., 1992.
19. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе - Л., 1955.
20. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. - СПб., 2007.

21. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: распоряжение от 22.11.12 г. №2148-р. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409>.
22. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб., 2007.
23. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения – М., 2001.
24. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. — СПб., 2004.
25. Гуров В.Н. Активные методы обучения математике как средство формирования творческой личности выпускника колледжа // Инновации в образовании. - 2010. - №10. - С. 46 - 59.
26. Дидактическая игра по истории педагогики: метод.рекомендации / сост. А.И. Шилов. – Красноярск, 2000.
27. Дьячкова С. А. Активные методы обучения на уроках гуманитарного цикла // Литература. - 2012. - №5. - С. 24 - 29.
28. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс–стади / под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск, 2003.
29. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. - 2000. - №3. – С.57.
30. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения – М., 1998.
31. Кипнис М. Тренинг креативности. — М., 2004.
32. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. - 1997. - № 10-11. - С. 177-189.
33. Козина И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России //Социология: методология, методы, математические модели. - 1995. - № 5-6. - С.65-90.
34. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. - М., 2005.
35. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. - СПб., 2002.
36. Колокольникова З.У. Психолого-педагогические проблемы использования активных методов в системе среднего профессионального образования // Сборник научных трудов Института экономики и права. – СПб., 2007. – С. 42 – 49.
37. Колокольникова З.У. Технологии активного обучения в педагогическом образовании (на примере музейной педагогики) // Управление образовательным процессом в современном вузе: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Всеросс. науч.-практ. конф. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – С.43-50.
38. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Практика использования музейной педагогики как технологии активного обучения в

- профессионально-педагогическом образовании // Инновации в сфере образования: опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2012. – С.67-70.
39. Колокольникова З.У., Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Мамаева С.В., Шмутьская Л.С., Коршунова В.В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к развитию эмоционально-ценностной сферы младших школьников (работа с кейсами) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/123-20259> .
40. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: сб. статей по материалам Международ. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С.221-226
41. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики // Образование и наука. – 2013. – №2. – С.147-156.
42. Колокольникова З.У., Лукина А.К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 5. - С. 18.
43. Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании – Красноярск: СФУ, 2007.
44. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. - М.: Новая Москва. – 1926.
45. Концепция модернизации педагогического образования (проект, 2014). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: mpsu.ru/files/docs/3.1evolution_concept.doc
46. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М., 2001.
47. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М., 1981.
48. Ли Д. Практика группового тренинга: пер. с англ. — СПб., 2001.
49. Литвиненко Н.С. Использование активных методов обучения как условие модернизации высшего образования в России // Начальная школа плюс до и после. - 2013. - № 1. - С. 78-81.
50. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У., Плеханова Е.М. Организация просветительской деятельности студентов педагогического вуза в процессе подготовки музейных экспозиций // Глобальный научный потенциал. – 2012. - №2(11). - С. 43-46.
51. Лобанова С. Активные методы в современной классификации методов обучения // Школьные технологии. - 2009. - №1. - С. 68-70.
52. Лысенкова С.Н. Метод опережающего обучения. - М., 1998.
53. Макаренко А.С. О взрыве // Педагогические сочинения: в 8 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.3.

54. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. - 2000. - №7. - С. 36-42.
55. Махмутов М. И. Проблемное обучение. - М., 1975.
56. Метод кейс-стади: методические материалы по курсу / сост. О.Н. Калачикова. – Томск, 2012.
57. Митросенко С.В., Астапова Р.И.. Роль активных методов обучения в профессиональной подготовке будущего преподавателя // Социализация личности в условиях образовательного процесса: сб. науч. работ / под ред. С.В. Митросенко. - Красноярск : СФУ, 2010. - С.88-92.
58. Митросенко С.В. Педагогика среднего профессионального образования: учеб-метод. Пособие. – Красноярск:СФУ, 2007.
59. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. - 1999. - №1.
60. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону, 2004.
61. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. — СПб., 2003.
62. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие. - М., 2008.
63. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. - М., 2007.
64. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие. - М., 2008.
65. Пахомова Е. М., Никитин Э. М. Из опыта методической работы: Методист: дайджест журнала. - М.: АПКИПРО, 2004.
66. Педагогика профессионального образования / под ред.В.А. Сластенина.- М.,2004.
67. Педагогические технологии: учеб. пособие / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д., 2002.
68. Петрова В.А. Метод проектов. - М.: Молодая Гвардия. - 1929.
69. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе. - М.: МИПКРО, 2000.
70. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Владос, 2000.
71. Полное руководство по кейс-технологиям / под ред. В. П . Соломина. – СПб.: Питер, 2004.
72. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
73. Полат Е.С. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика. - М.: МИПКРО, 2000.
74. Профессиональный стандарт педагога: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: официальный сайт [минтруда](http://www.mintruda.ru).

75. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE – технологий // Компьютерра. - 2000. - № 13-15.
76. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. – М., 2000.
77. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. - М., 2005.
78. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М., 1998. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf.
79. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: монография. – М.: ИТИП РАО, 2007.
80. Сеницын Е. С. Теория творчества, структурный анализ мышления, метод микрооткрытий. - Новосибирск, 2001.
81. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
82. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
83. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М., 2009.
84. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. -М.: Школьная пресса, 2000.
85. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб.пособие. – М., 2001.
86. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. - М.:ВПО, 2000.
87. Смолянинова О.Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации: труды II Всероссийской научно-методической конференции. - Красноярск, 2000.
88. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография. – Красноярск, КГУ, 2006.
89. Смолянинова О.Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Лобанова О.Б. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: url: <http://www.science-education.ru/127-20683>.
90. Событийный подход в организации учебных и внеучебных форм деятельности как условие взаимодействия («встреч») детей разных возрастов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2792>

91. Соловьёв Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. - 2009. - Вып. 2.- С.103-106.
92. Соловьёв Г.Е. Специфика средового, событийного и ситуативного подходов в педагогике // Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям. - Ижевск, 2006. - Ч. 2. - С. 24-26.
93. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М., 1997.
94. Степанчук З. А. Событийность образовательного процесса в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 140-143.
95. Тараканов А. В. Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в вузе // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - №8. - С. 65 - 68.
96. Троицкий Ю.Л. Событие как образовательная стратегия // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Вып. 1 (43). – С.87-94.
97. ФГОС ВО Педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788.
98. Хуторской А.В. Современная дидактика.– СПб., 2001.
99. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. — М., 1998.
100. Щедровицкий П.Г., Попов С.В. Игровое движение и организационно-деятельностные игры // Вопросы методологии. - 1994. - № 1–2.
101. Case study: он-лайн курс основ кейс-метода. Режим доступа. <http://www.casemethod.ru>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

СЕМИНАР «ТВОРЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ»

Тема: «Методика работы с родителями учащихся»

Алгоритм работы со студентами

◆ Подготовительная работа. Написать сочинение на тему: «Почему сегодня с родителями работать сложнее, чем с детьми?»

◆ Занятие начинается со знакомства с 3-5 классными руководителями: стаж работы, любимый возраст школьников и др.

◆ Выступление классных руководителей по формам работы с родителями учащихся. По предварительной договоренности один классный руководитель рассказывает о коллективных формах работы, другой - о групповых, третий - об индивидуальной работе с родителями.

В ходе выступления студенты задают вопросы, обсуждают конкретные позиции, творческие находки учителей-практиков.

◆ Деловая игра «Подготовка родительского собрания» проводится вместе с приглашенными гостями, которые распределяются по микрогруппам.

◆ Предлагается провести заседание родительского комитета по поводу предстоящего родительского собрания. Задание выполняется по микрогруппам, в которых студенты распределены по следующим ролям: организатор воспитательного процесса (классный руководитель), председатель родительского комитета, равнодушный ко всему родитель, агрессивно настроенный родитель, родитель-«молчун». На подготовку задания дается 5-7 минут. Затем каждая микрогруппа моделирует ситуацию и коллективно ее обсуждает. Выбираются лучшие варианты. Формулируется тема родительского собрания.

◆ Подготовка родительского собрания моделируется также по микрогруппам. Первая микрогруппа должна подготовить из заранее собранных в папку-копилку материалов просветительскую часть по утвержденной теме собрания. Вторая микрогруппа подготавливает практикум по теме; третья - сообщение о состоянии учебно-воспитательной работы в классе. Этой микрогруппе можно вручить следующую памятку:

1. Охарактеризуйте особенности коллектива учащихся класса.
2. Дайте анализ результатов учебно-воспитательной работы в классе.
3. Укажите основные факторы, повлиявшие на улучшение успеваемости и повышения воспитанности.
4. Укажите причины, повлиявшие на снижение качества знаний, умений и навыков учащихся, уровень их воспитанности и развития.
5. Подготовьте статистические данные о состоянии успеваемости учащихся класса.
6. Ваши предложения по дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательной работы в классе.

В связи с тем, что все необходимые материалы студенты подготовили заранее, на эту работу отводится 10-15 минут.

◆ Главная задача приглашенных классных руководителей - работая в микрогруппах, передать опыт, свои творческие находки. Студенты записывают отдельные приемы, советы, задают вопросы и т.п. Словом, работа в микрогруппах на этом занятии должна превратиться в творческую лабораторию (мастерскую) каждого приглашенного, суть которой в обучении студентов конкретным педагогическим приемам.

◆ Моделирование проведения родительского собрания происходит через «сборку» подготовленных вариантов каждой части собрания.

◆ Коллективный анализ завершает занятие.

Примечание. Творческая гостиная записывается на видеопленку для дальнейшей индивидуальной работы со студентами [Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. – М., 2000, с.129-130].

СЕМИНАР «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ»

Тема: «Общие основы семейного воспитания»

Алгоритм работы со студентами

◆ Предварительная работа.

1. Подготовить плакат-опору «Особенности современной семьи» (3-5 чел.).

2. Подобрать видеосюжеты для характеристики отдельных (более значимых по мнению студентов) особенностей современной семьи (3-5 чел.).

3. Подготовить вопросы для родителей по выяснению позитивных и негативных моментов в семейном воспитании.

◆ Начинается занятие с презентации плаката-опоры и видеосюжетов, подготовленных дома.

◆ Знакомство с приглашенными родителями (сколько детей в семье, их родительский стаж и др.).

◆ Беседа с родителями по специфике семейного воспитания сегодня.

◆ «Ориентиры» в теории семейного воспитания предлагаются студентами в виде фрагмента лекции для родителей.

◆ Свободный обмен мнениями по теме.

◆ Коллективный анализ занятия: «Я ухожу с занятия с чувством...» [Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. – М., 2000, с.128].

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ МОЗГОВОГО ШТУРМА

Организационный этап проводится с одной академической группой. До начала занятия, когда студенты входят в аудиторию и рассаживаются по местам, можно включить бодрую, динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки у студентов.

В начале занятия преподаватель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Затем он знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила «мозгового штурма».

После этого формируется несколько рабочих групп по 3-5 человек. Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений.

Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть примерно равными по числу участников.

Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и чтобы студенты могли видеть друг друга.

На этот этап в среднем затрачивается около 10 минут.

Разминка проводится фронтально со всей группой. Цель этапа — помочь студентам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в быстром поиске ответов на вопросы. Для разминки важен быстрый темп работы. Поэтому, если возникает пауза, преподаватель сам должен выдвинуть 1-2 варианта ответа. Как только студенты начинают с трудом находить ответы, надолго задумываются, стоит переходить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддержать непринужденную и живую атмосферу, преподаватель подготавливает неожиданные, оригинальные вопросы, которые прямо с темой штурма не связаны, но взяты из близкой сферы.

Преподаватель в ходе разминки не дает оценки ответам студентов, однако все их воспринимает доброжелательно, поддерживая положительную реакцию аудитории.

Время разминки – 15-20 минут.

В самом начале собственно «штурма» поставленной проблемы преподаватель напоминает проблему, уточняет поставленную задачу, дает критерии оценки идей, повторяет правила «мозгового штурма» (МШ).

Подается сигнал, после которого одновременно во всех группах начинается высказывание идей. Эксперт на отдельном листке записывает все выдвигаемые идеи. Не бойтесь легкого шума и оживления в аудитории — непринужденность обстановки способствует активизации мысли.

Преподавателю лучше не включается в работу групп, чтобы не мешать им. Лишь в случае, когда группа нарушает правила работы (например, начинает обсуждать или критически оценивать идею), преподаватель в тактичной и доброжелательной форме возвращает группу в рабочее состояние.

Время основной сессии - 10-15 минут. Это этап интенсивной нагрузки студентов, обычно к его концу чувствуется явное утомление участников «штурма».

На этапе оценки и отбора лучших идей эксперты объединяются в группу и по выделенным критериям оценивают идеи, выявляя лучшие для представления участникам игры. Если есть возможность, экспертам на время работы можно перейти в другое помещение, чтобы группа не мешала им. Преподаватель определяет время работы для экспертов в 15-20 минут.

Рабочие группы на этом этапе отдыхают. Можно включить музыку и дать возможность подвигаться, переключиться, либо предложить несложные задания в игровой форме, например кроссворд по данному курсу, обсуждение интересных ситуаций и др.

На заключительном этапе представители группы экспертов делают сообщение о результатах МШ. Они называют общее количество предложенных в ходе штурма идей, знакомят с лучшими из них. Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о внедрении тех или иных предложений в практику.

Преподаватель подводит итоги, дает общую оценку работе групп. При этом важно отметить положительное в работе, моменты проявления высокой степени творчества, успехи коллективной деятельности и т.п. Такая итоговая оценка создает в учебной группе творческую атмосферу, поддерживает студентов. Даже если успехи группы не блестящи, все равно нужно опираться на положительное в ее работе, чтобы стимулировать у студентов желание добиться больших результатов в будущем.

По времени заключительный этап самый продолжительный (25-30 минут). Этот этап очень важен в учебном плане, так как при обсуждении и защите идей происходит интенсивный обмен информацией, ее осмысление и активное усвоение.

Как правило, МШ проходит очень продуктивно и дает хорошие результаты. В случае неудачи преподавателю не следует скоропалительно отказываться от этой формы работы, а нужно еще раз тщательно проанализировать подготовку к занятию и весь его ход, постараться найти причины неудачи, ликвидировать их, и в будущем его ждет успех [Педагогические технологии: учеб. пособие / под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д., 2002., с. 119-121].

МЕТОДЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Метод номинальных групп

А. Дать записать каждому индивидуально по 2-3 причины чего-либо или фактора, соответствующего решаемой проблеме.

Б. Каждый по очереди называет по одной, записать все на доске.

В. Выделить блоки (обобщение, сборка).

Г. Ранжирование блоков.

Д. Принятие решений по наиболее важным выделенным блокам.

Чтобы согласованно достичь результата, необходимо:

- услышать и понять задачу,
- оперативно распределить функции между участниками группы,
- каждому подготовить свой участок работ,
- совершить общие действия.

В обсуждении игр, направленных на тренировку способности команды достигать общего результата, важно обратить внимание на следующие вопросы:

- впечатления от игры;
- что необходимо для достижения согласованного результата;
- что мешает достижению общего результата;
- как команда может противостоять тому, что мешает достижению общего результата?

Мыслительные техники генерации новых идей.

(Классификация приведена в книге Н. Рысёва «Правильные управленческие решения. Поиск и принятие». СПб.: Питер, 2004.)

1. Ассоциативные методы. Пример: случайные ассоциации, идентификация профессий.

2. Рассмотрение связей. Пример: обратная установка, метод Кровица.

3. Игра словами. Пример: семантическая интуиция.

4. Смысловые изменения. Пример: переформулировка проблемы (формулировка проблемы заставляет смотреть на нее под определенным углом – стереотипные решения, переформулировка помогает поставить цель по-другому).

Задание. Разбить аудиторию на группы, раздать алгоритмы мыслительных техник, каждая группа работает со своей проблемой по предложенному алгоритму 10-15 мин. Затем представляет результаты.

«Обратная установка» (алгоритм):

- сформулировать проблему;
- сконцентрироваться на основных установках относительно проблемы (П), пусть таких «непреложных истин» будет 7-9;
- обратить установки, переформулировать с точностью до наоборот;
- применить обращенные установки к проблеме;
- выбрать наиболее подходящее к ситуации решение.

Пример. Генри Форд перевернул классическую установку производства «Рабочий должен переходить от одного изделия к другому, чтобы выполнять свою работу». Установка Форда: «Изделие должно переходить от рабочего к рабочему». Получился конвейер.

Пример. Установка: «Для того чтобы товар продавался, он должен быть в наличии». В американских магазинах игрушек в период рождественских покупок специально не поставили на прилавки раскрученную в средствах рекламы игрушку. Родитель идет за рождественским подарком, а обещанной ребенку игрушки не находит! Он приобретает что-то другое. А затем после рождества купили еще и задуманное.

«Алгоритм Кровица» (метод генерации новых идей)

В основе метода – постулат: чтобы найти новое, нужно понять или придумать новую связь между элементами (проблемы, механизма, устройства, организации и т.д.). Для этого необходимо использовать слова, которые позволяют соединять элементы в оригинальные связи. Это слова:

Без, в, в пределах, вверх, вдоль, вне, внизу, внутрь, во время, вокруг, все еще, где, для, до, до тех пор, если, за (позади), за пределами, затем, и, из, из-за, или, итак, к, как, когда, кроме, между, на, над, напротив, не, ниже, но, об, около, от, относительно, перед, поверх, повсюду, под, пока, поперек, после, посреди, посредством, против, рядом, с, с помощью, с тех пор как, сбоку от, сверху, выше, сквозь, снаружи, снизу, среди, так, так как, теперь, тогда, у, хотя, чем, через, чьё.

Пример. Возможность выделения нового целевого сегмента для компании, которая занимается оказанием юридических услуг. Набросаем несколько слов, связанных с этой возможностью: *сегмент, расширение, ограничение, изменение, реакции клиентов, маркетинговые усилия, клиенты.* Теперь соединяем слова в произвольном порядке:

- сегмент *снаружи* критериев. Вывод: найти дополнительные критерии;
- маркетинговые усилия *снизу* клиентов. Вывод: привлечь случайных клиентов, идущих по улице. Около офиса на асфальте написать: «Посмотри наверх». Человек смотрит наверх, а там – вывеска компании;
- изменения *среди* ограничений. Вывод: сузить один целевой сегмент для какого-либо юридического продукта, позиционировать услуги для бедных и услуги для богатых.

«Идентификация профессий»:

- сформулируйте проблему;
- выберите профессию, которая вам интересна или которую вы знаете, но не собственную;
- запишите все, что вы знаете или думаете об этой профессии, также свои соображения относительно людей, которые занимаются этой профессией;
- попробуйте использовать список для инициации собственных идей, приложимых к проблеме.

Пример. Проблема: не хватает времени на постпродажное обслуживание (продажа полиграфической продукции). Выбираю профессию *милиционера*. Что делают милиционеры: охраняют, арестовывают, ведут дела, допрашивают, расследуют, помогают маленьким заблудившимся детям найти маму, ловят преступников, вынимают из карманов пьяных деньги и присваивают их себе и т.д. *Иницирую идеи*, выбирая любое действие – «допрашивают». Допрашивают, чтобы выяснить обстоятельства дела. Нужно завести человека, который обзванивал бы по плану клиентов, с которыми у нас есть контракты или были в прошлом. Этот человек будет задавать вопросы по разработанной схеме. Ответы клиентов дадут возможность иметь представление об отношении к нам и о текущих задачах.

«Случайные ассоциации» (алгоритм):

- сформулируйте проблему;
- откройте любую книгу на любой странице и ткните пальцем на любое слово;
- продуцируйте ассоциации с этим словом, все, что придет в голову. Главное, старайтесь, чтобы ассоциации были разнообразными;
- связывайте каждую ассоциацию с вашей проблемой;
- задавайте себе один вопрос на разные лады: «как заставить данную связь работать?»

Пример. Проблема – увеличить привлекательность для клиентов магазина кафельной плитки и сантехники. Найденное слово «самолет». *Ассоциации* (лучше использовать парные): самолет «старый - новый», «летает - падает», «западный - российский», «пассажирский – военный», «для перевозки пассажиров - частный», «с пропеллером – без него», «красивый - некрасивый».

Поиск связи с проблемой: «старый - новый» - не слишком ли много внимания уделяется новым клиентам в ущерб старым? Может, стоит разработать новую привлекательную для клиентов программу? Какую?

«пассажирский – военный», т.е. товары для обычных потребителей и плитка для специальных нужд? КГБ? Министерство обороны?

«для перевозки пассажиров - частный» - в частном самолете можно делать что угодно... А если дать возможность клиенту распоряжаться товаром уже в магазине? Например, в компьютере посмотреть различные варианты оформления ванной комнаты. Продумать, как это использовать.

«Использование пословиц, поговорок, афоризмов» (список пословиц прилагается):

- сформулируйте проблему;
- просмотрите список пословиц и поговорок, выберите из них 3-5, наиболее привлекавших ваше внимание;
- проанализируйте прямой и переносный смысл этих высказываний. Прибавьте ассоциации, которые возникают при чтении пословиц. Запишите свои мысли;
- примените ассоциативно ваши соображения к поставленной проблеме.

Прием-стимулятор генерации идей «Принудительные игры»

Разработчик приема - Гельмут Шликсупп; используется дополнительный способ вызвать мотивацию в группе – дружеский азарт, конкуренция.

1. Группа добровольно разбивается на две подгруппы. Один человек назначается на роль секретаря/рефери.
2. Одна из подгрупп начинает, предлагая идею, которая может быть просто вздорной и вообще не связанной с данной проблемой.
3. Второй группе дается две минуты на разработку практического решения этой идеи.
4. Рефери записывает эту идею и присуждает второй подгруппе 1 очко, если идея оказалась практически приемлемой; в противном случае очко получает первая подгруппа.
5. Далее предлагает идею вторая подгруппа. После чего процесс продолжается 30 минут. В конце подгруппа, набравшая большее количество очков, объявляется победителем.

Техника «Сундук награбленного»

Автор методики – Холл. Особенно эффективна методика с людьми, которые привыкли работать с «осязаемыми» стимулами и сильны в образном мышлении. Этапы:

1. Каждая группа получает коробку, полную различных мелких предметов и игрушек.
2. Один член группы запускает руку в коробку и не глядя извлекает один предмет.
3. Члены группы начинают описывать характеристики и свойства этого предмета и используют их для выработки идей.
4. Другой член группы выбирает другой предмет; процесс повторяется до тех пор, пока группа не поработает методом свободных ассоциаций над всеми предметами в коробке.

Техника «Спихнуть с плеч долой» (автор – С.Холл)

1. Необходимо разделить на 4 небольшие группы, каждая из которых получает по одному экземпляру рабочей таблицы «Спихнуть с плеч долой».
2. Руководитель включает музыку, и каждая группа вырабатывает свои самые абсурдные, сумасшедшие и экзотические идеи, записывая их в ячейку 1 таблицы.
3. Затем каждая группа передает свою таблицу другой группе. Группы анализируют первую идею, пишут на ее основе «что-то более реальное» в ячейке 2 и передают таблицу дальше.
4. В группах проводится анализ таблиц, переданных из других групп, в ячейку 3 записываются идеи, которые «еще чуть более реалистичны»; таблицы вновь меняются. Затем в группах идет формулирование и запись заключительной наиболее реалистичной идеи в ячейку 4.

5. Группы обмениваются всеми своими идеями в процессе общего обсуждения.

Игра «Главные дела жизни». Три сюжета этой игры ассоциируются с известной поговоркой: «Настоящий мужчина должен сделать в своей жизни три главных дела: построить дом, посадить дерево и вырастить сына».

1. «Построить дом»

В течение 15 минут членам группы предлагается построить дом из того, что есть под рукой (стулья, столы, вешалки, бумага и пр.). Можно использовать и «самих себя» - изображать отдельные части дома. Дом должен быть удобным, просторным, функциональным. В состав дома входят: фундамент, стены, крыша, дверь, окна, внутреннее пространство комнаты – мебель, интерьер; небольшой садик около дома.

2. «Посадить дерево»

Требуется: просторный горшок или ящик для цветов, земля, семя или луковица цветка, вода для полива.

Группе предлагается посадить «дерево», при этом помнить о народной мудрости: «Прежде чем посадить семя в землю, важно отстраниться от суеты, поразмышлять о высоком, напитать семя своей любовью, держа его в руках». Когда дерево будет посажено, важно найти для него место в комнате (договориться).

3. «Вырастить сына»

Мать дает ребенку жизнь. Что может сделать отец? Настоящий отец должен рассказать ребенку о жизни в виде поучительных историй. Поэтому группе предстоит:

- договориться, какую поучительную историю вы выберете, чтобы рассказать сыну; это может быть история из вашей жизни, небольшая сказка, притча или анекдот.
- выбрать «главного отца» - он же будет являться режиссером постановки спектакля.
- выбрать жанр постановки: пантомима, драма, трагедия, комедия, смешанный жанр.
- дать название спектаклю.
- осуществить театральную постановку истории в выбранном вами жанре.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Активные методы обучения - это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение студентом знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Для активизации познавательной деятельности студентов используются традиционные методы обучения с применением таких приемов, как постановка вопроса при изложении материала, включение в него отдельных практических упражнений, ситуационных задач, обращение к наглядным и техническим средствам обучения, побуждение к ведению записей, созданию опорных конспектов.

Особенности активных методов обучения состоят в побуждении студентов к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями. Появление и развитие активных методов обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами, состоящими в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век бурных темпов роста информации их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление студента к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание понять не только усваиваемую учебную информацию, но и способы ее добывания, критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

Познавательная активность и познавательная самостоятельность - качества, характеризующие интеллектуальные способности человека к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, причем с самого начала процесса обучения, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умений и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и неактивные. Используя разнообразные приемы активизации познавательной деятельности, преподаватель добивается повышения познавательной активности студентов.

В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы обучения делят на неимитационные и имитационные. Имитационные предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении имитируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама

профессиональная деятельность. Имитационные методы, в свою очередь, делят на игровые и неигровые в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

Ниже приведена классификация активных методов обучения.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Неимитационные: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей программой (программированное обучение), самостоятельная работа с книгой.

Имитационные: неигровые: анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, упражнения-действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции), выполнение индивидуальных заданий в процессе производственной практики; игровые: разыгрывание ролей (элементы деловой игры), деловая игра.

Активные методы, направленные на первичное овладение знаниями, способствуют развитию мышления, познавательных интересов и способностей, формированию умений и навыков самообразования, однако при их планировании следует помнить, что они требуют значительного времени. Именно поэтому невозможно перевести весь учебный процесс только на применение активных методов. Наряду с ними используются и традиционные: обычная лекция, объяснение, рассказ.

При выборе метода обучения следует прежде всего проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление студентов, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности.

В преподавательской деятельности часто пользуются термином «прием обучения». Прием - это часть метода, которая усиливает, повышает его эффективность. Так, в практике обучения широко используются наглядные приемы обучения, сопровождающие лекцию, объяснение, рассказ, беседу: показ изображений на таблицах, плакатах, учебных картах, демонстрация моделей, натуральных объектов, устройств, механизмов. Объяснение учебного материала может сопровождаться демонстрацией опытов, слайдов; показом диа- и кинофильмов и их фрагментов, видеозаписей, телефильмов и т.п. Использование наглядных приемов не только помогает понять и лучше запомнить учебный материал, но и создает эмоциональное отношение к изучаемому, повышает интерес к нему. Особенно сильное эмоциональное воздействие на учащихся оказывает демонстрация видео- и кинофильмов, кинофрагментов, которые могут быть использованы и в качестве иллюстративного материала, и для создания проблемных ситуаций, на основе которых строится эвристическая беседа, учебная дискуссия.

В качестве приема, создающего эмоциональное отношение к изучаемому материалу, широко используется чтение стихотворений, отрывков из них, фрагментов литературной прозы, публицистических материалов. В обстановке приподнятых чувств обостряется внимание к теоретическому материалу, происходит приобщение студентов к актуальным проблемам жизни общества, придается новая окраска изучаемому содержанию, повышается его значимость в представлениях студентов.

В практике преподавания довольно часто используются игровые приемы обучения разного рода: головоломки, дидактические игры, разыгрывание ролей. Они вызывают интерес к изучаемому материалу, эмоциональный отклик, одновременно развивая сообразительность, находчивость и тем самым способствуя более прочному усвоению знаний. Сюда можно отнести разгадывание ребусов, кроссвордов, загадок-шутки, связанных с содержанием учебных материалов. В качестве иллюстрации к объяснению используются заранее подготовленные студентами инсценировки, которые могут служить проблемной ситуацией для анализа, побудительным актом для организации эвристической беседы, учебной дискуссии. При подготовке игровых приемов-инсценировок следует помнить, что в

них участвует небольшое число студентов, инсценировки должны быть короткими (не более 3 мин), а их содержание должно наиболее точно соответствовать той проблеме, которую предполагается обсуждать. Игровые приемы, требующие больших затрат времени при подготовке и в ходе учебного занятия, но являющиеся не собственно обучающим моментом, а лишь способом побуждения к обсуждению проблемы, снижают эффективность обучения, поскольку их занимательно-развлекательная направленность отвлекает от решения конкретных учебных задач.

ИНФОРМАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

К информационно-развивающим относятся такие методы, с помощью которых студенты получают учебную информацию в готовом виде: или в изложении преподавателя (лекция, рассказ, объяснение, беседа), или диктора (учебный кинофильм), или путем самостоятельного чтения учебника, учебного пособия, посредством обучающей программы (программированное обучение).

Лекция - метод обучения в виде монологического изложения преподавателем учебной информации. Лекция как форма организации учебного процесса представляет собой двухчасовое изложение учебного материала. В качестве метода лекция может быть использована и на комбинированном уроке, когда за проверкой знаний учащихся по предыдущему материалу следует изложение нового учебного материала. Преимущество лекции состоит в том, что она имеет четкую композицию, компактна, предполагает стройное и доказательное монологическое изложение. На лекции за сравнительно короткое время может быть дан большой по объему учебный материал, а благодаря системности его подачи у студентов можно создать целостное представление об изучаемом явлении или объекте.

Лекция требует от преподавателя владения ораторским искусством, строгой логичности и ясности суждений. Именно эти особенности лекционного метода обеспечивают активность слушателей, поддерживают интерес к содержанию, вызывают эмоциональную ответную реакцию, способствуют формированию убеждений. Материал лекции излагается таким образом, чтобы его легко можно было записать. Для этого интонационно выделяют основные положения, которые формулируют кратко, удобно для записи. На доске лектор делает краткие записи (изображения) структуры учебного материала, которые могут служить для студентов «опорными сигналами» (опорными конспектами). Лекция может сопровождаться показом иллюстративных материалов: плакатов, слайдов, кинофрагментов.

Рассказ как метод обучения представляет собой монологическое сообщение преподавателя о каких-то событиях, фактах, явлениях и используется обычно для конкретизации теоретических положений, создания интереса к изучаемому материалу. Рассказ имеет живой эмоциональный характер, нередко связан с личным отношением рассказчика к передаваемым событиям. Основные требования к рассказу - эмоциональная подача материала, образность, художественность изложения.

Объяснение - наиболее часто используемый метод обучения, когда преподаватель сообщает основные сведения, подтверждает их записями на доске, демонстрацией учебно-наглядных пособий, обращается к студентам с вопросами для подтверждения того или иного положения, для активизации познавательной деятельности, организует студентов на оформление записей в тетрадях.

Беседа в отличие от объяснения представляет собой разговор, в котором преподаватель, актуализируя знания студентов по другим учебным дисциплинам, изученным темам, опираясь на их жизненный опыт, подводит их к усвоению новых понятий. Анализируя, уточняя и обобщая ответы, педагог формулирует выводы и теоретические положения.

Самостоятельная работа с книгой. Большое место в учебной деятельности студентов должна занимать самостоятельная работа с книгой: учебной, дополнительной, справочной, нормативной. В качестве элемента урока такая работа формирует у студентов умения и навыки пользования книгой. Задания по работе с книгой должны быть разнообразными,

начиная от комментированного чтения и заканчивая выполнением практических упражнений на основе прочитанной литературы. Назовем некоторые из них: комментированное чтение («Прочтите часть текста и объясните, как вы его понимаете»); составление плана прочитанного материала; подбор выписок по заданным вопросам; конспектирование текста; составление рефератов по нескольким литературным источникам; составление плана положений, сформулированных в литературном источнике, и их осуществление в практической деятельности («Прочтите статью, расскажите или опишите, как вы используете полученные знания в практической деятельности»); поиск объяснения отдельных терминов в словарях, справочниках, энциклопедиях; выполнение практических заданий с использованием нормативной, справочной литературы.

ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Отличительной чертой этих методов является постановка перед студентами вопроса (проблемы), на который они самостоятельно ищут ответ, сами создают для них новые знания, «делают открытия», формулируют теоретические выводы. Проблемно-поисковые методы требуют активной мыслительной деятельности студентов, творческого поиска, анализа собственного опыта и накопленных знаний, умения обобщать частные выводы и решения. Несомненно, познавательная деятельность студентов протекает не самостоятельно, а под руководством преподавателя, который цепочкой вопросов и заданий подводит студентов к выводам. Использование проблемно-поисковых методов требует от преподавателя хорошего знания учебного материала, широкой эрудиции, умения устанавливать и поддерживать в учебной работе контакт со студентами, создавать атмосферу сотрудничества, совместного поиска ответа на проблемные вопросы.

Проблемная лекция отличается от обычной тем, что начинается с вопроса, с постановки проблемы, которую в ходе изложения учебного материала лектор последовательно и логично решает или раскрывает пути ее решения. Среди сформулированных проблем могут быть научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала. Постановка проблемы побуждает слушателей к работе мысли, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание слушателей.

Проблемные вопросы могут ставиться и во время лекции перед изложением новой самостоятельной мысли.

Эвристическая беседа представляет собой ряд вопросов преподавателя, направляющих мысли и ответы студентов. Беседа может начинаться с сообщения фактов, описания явлений, событий, демонстрации фрагментов кинофильмов, показывающих проблемные ситуации, которые необходимо разрешить.

В ходе эвристической беседы преподаватель путем умело поставленных вопросов заставляет студентов на основе имеющихся знаний, наблюдений, жизненного опыта, логических рассуждений формулировать новые понятия, выводы, правила. Студенты сами <делают открытия>, получают новые знания, что доставляет им творческую радость и стимулирует их познавательную активность.

Эвристическая беседа - основной метод проблемного обучения. Степень проблемности в ней проявляется по-разному: это может быть цепочка вопросов, обращенных к опыту, знаниям, размышлениям студентов; постановка проблемы, которую студенты решают под руководством преподавателя, выдвигая гипотезу, формулируя возможные пути ее решения, совместно обсуждая ход и результаты решения, экспериментируя, подтверждая или опровергая выдвинутую гипотезу; это может быть лишь «называние» темы, где студенты сами формулируют и решают проблемы.

Учебная дискуссия - один из методов проблемного обучения. Суть ее состоит в том, что преподаватель излагает две различные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, и предлагает студентам выбрать и обосновать свою позицию. Преподаватель поддерживает дискуссию, раскрывая, уточняя аргументы спора, вводя дополнительные

вопросы, поскольку задача участников дискуссии состоит не только в том, чтобы отстаивать свою точку зрения, но и опровергнуть противоположную. Выявление позиций студентов, их правильных и ошибочных суждений дает возможность более обоснованно и убедительно утвердить в их сознании основные теоретические положения и выводы.

Для дискуссии выбирают такие вопросы, в которых наличие двух точек зрения, например житейской и научной, может быть естественным. Не следует создавать искусственные ситуации, когда кто-то отстаивает заведомо ложную точку зрения, будучи убежденным в том, что она ложная.

Исходным материалом для дискуссии могут быть статьи и письма, публикуемые в печати, выражающие различные и зачастую противоположные мнения по обсуждаемой проблеме. Перед объяснением учебного материала преподаватель организует учебную дискуссию. После того как учащиеся выскажут свои мнения, доводы, аргументы, преподаватель объясняет новый учебный материал, разъясняя по ходу те ошибки и неточности, которые были допущены выступающими во время дискуссии. Дискуссия может быть завершающим моментом в обсуждении темы.

Учебная дискуссия - организационно сложная форма работы. Она требует определенной подготовленности студентов - умения вести обсуждение (аргументировать положения, быстро находить необходимые примеры и доказательства, четко формулировать выдвигаемые предложения, мысли), достаточного кругозора, запаса знаний и представлений. Студенты вечернего отделения, работающие на производстве и знающие его проблемы, являются более активными участниками дискуссий.

Подготовка студентов к учебным дискуссиям проходит путем последовательного осуществления системы проблемного обучения, развития их познавательной активности и самостоятельности [Ю. Л. Абрамов (<http://www.tgppk.ru/6.html>)].

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕЛОПРОБЕГ «ПУТЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Стабильно высокое число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточная эффективность работы с такими детьми образовательных организаций, учреждений социальной защиты привлекает постоянное внимание общества и государства. Нерешенность проблемы социального сиротства в Российской Федерации стала одним из факторов создания института замещающих семей.

Важная роль отводится сопровождению замещающих семей. С этой целью организовано межведомственное сопровождение замещающих семей. Участниками встреч, семинаров, «круглых столов» являются представители здравоохранения, инспекции по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних. Приглашаются работники отдела семьи управления социальной защиты населения. Налажена связь с главами сельских администраций, что способствует быстрому выявлению семей, находящихся в трудной ситуации. Однако отдаленность территории проживания замещающих семей не позволяет организации тесных контактов со специалистами, не способствует вовлечению в процесс сопровождения будущих специалистов – студентов, обучающихся по направлению «психология и социальная педагогика», а работа в непосредственном контакте с детьми-сиротами, замещающими родителями способствует формированию профессионально значимых компетенций. Исходя из этого, нами был разработан педагогический велопробег «Путь просвещения».

Цель: Педагогическое просвещение замещающих семей.

Задачи:

1. Формирование профессиональных компетенций замещающих родителей.
2. Формирование здорового образа жизни.
3. Просветительская работа среди сельского населения.
4. Организация социальных акций в образовательных учреждениях Енисейского и Пировского р-нов.
5. Организация досуга детей и сельской молодежи.
6. Профессиональная ориентация молодежи на выбор педагогической профессии отдаленных сельских поселений Красноярского края.
7. Формирование профессионально значимых компетенций у студентов – организаторов и участников велопробега.

План реализации проекта

| № | Мероприятие | Сроки | Ответственные |
|---|----------------------------------|-------------------------------|---------------|
| 1 | Анализ социальной ситуации | март – апрель 2014 г. | |
| 2 | Разработка проекта | апрель 2014 г. | |
| 3 | Подготовка проекта к реализации | май-июнь 2014 г. | |
| 4 | Реализация проекта | июль – август 2014 г. | |
| 5 | Подведение итогов | сентябрь – октябрь 2014 г. | |
| 6 | Инициирование следующего проекта | ноябрь 2014 г. – март 2015 г. | |

Механизм реализации проекта и схема управления проектом в рамках территории:

1 этап. Организационный этап. Разработка проекта

Цель этапа – организация деятельности проекта .

Задачи этапа:

- привлечение единомышленников к участию в деятельности по реализации проекта
- связь движения со студенческим советом, студенческим научным обществом;
- оформление информационной страницы в социальных сетях «В контакте»;
- информирование студенческого сообщества о проекте, привлечение единомышленников к участию в проекте.

На данном этапе важно правильно построить команду по привлечению новых единомышленников, своевременно подключить новых добровольцев к следующему этапу.

2. Этап. Подготовка проекта к реализации

Цель этапа – подготовка студентов к реализации проекта.

Задачи этапа:

- Проведение тренингов на командообразование, целеполагание, определения лидера в команде, социальное проектирование;

3 этап. Реализация проекта

Цель этапа - реализация деятельности по направлениям.

Проведение велопробега.

4 этап. Подведение итогов

Цель: обобщение опыта проведения велопробега и реализации проекта. Обобщение полученных результатов. Создание видеоролика о проекте. Написание и издание статьи о результатах реализации проекта.

5 этап. Инициирование следующего проекта

Разработка велопробега на территории Енисейского района (п. Стрелка, п. Каргино)

Критерии оценки эффективности проекта

- 1) количество проведенных консультаций для замещающих родителей;
- 2) количество абитуриентов из числа приемных детей-сирот, выбравших педагогическую профессию;
- 3) количество мероприятий, проведенных для населения;
- 4) количество учащихся, поступивших на дистанционные подготовительные курсы.

Предполагаемые конечные результаты, перспективы развития проекта, долгосрочный эффект

- 1) статья в научном журнале с описанием опыта по реализации проекта;
- 2) видеосюжет о реализации проекта в программе «Новости FM»;
- 3) реализация проекта на территории Казачинского района, Енисейского района, п. Стрелка, Подтесово.

Ресурсное обеспечение проекта

проект создается на базе кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», работает в форме проблемной группы на протяжении учебного года и реализуется в форме велопробегов в период летних каникул на территории г. Лесосибирска, Енисейского и Пировского, Казачинского районов до 2016 г.

Порядок контроля и оценки результатов проекта

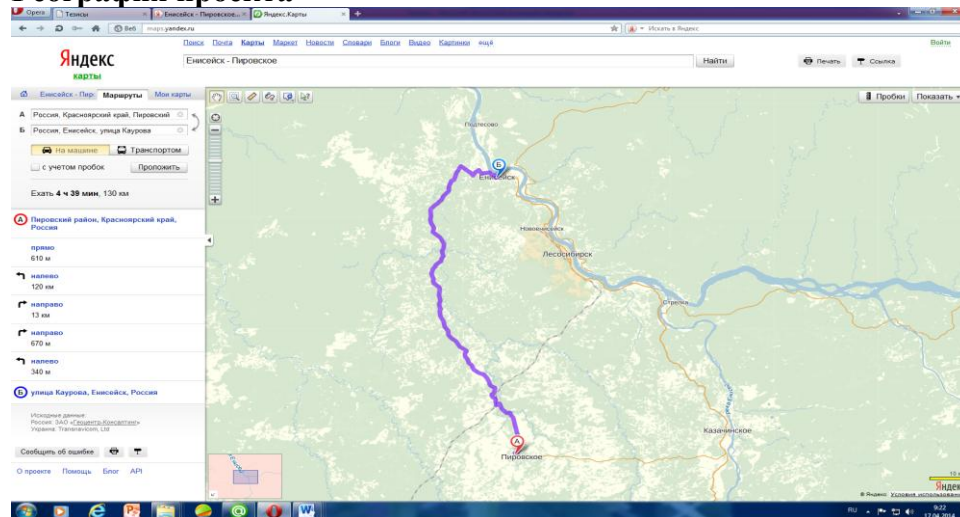
В процессе реализации проекта студенты осваивают профессионально значимые компетенции в работе с замещающими родителями, сельским населением, главами муниципальных образований, детьми-сиротами, школьниками, осваивают навыки проведения тренингов, чтения лекций, проведения социальных акций, досуговых и спортивных мероприятий.

Реализация проекта позволит:

- обеспечить профессиональное сопровождение замещающих семей Енисейского и Пировского районов;
- снять социальной напряженности среди сельского населения;

- формировать здорового образа жизни в студенческой и молодежной среде.
- организовать просветительскую работу среди сельского населения.
- организовать социальные акции в образовательных учреждениях Енисейского и Пировского районов.
- организовать досуг детей и сельской молодежи в период велопробега.
- провести профессиональную ориентацию молодежи на выбор педагогической профессии отдаленных сельских поселений Красноярского края.
- организовать долгосрочное сотрудничество с образовательными учреждениями отдаленных поселений Енисейского и Пировского районов и длительное сопровождение замещающих семей в очной и дистанционной форме.

География проекта



СИНКВЕЙН

Синквейн – это название формы стихотворения, причем не подразумевающей наличие рифмы. Придумала его американская поэтесса Аделаида Крэпси, увлеченная японской поэзией танка и хайку. И, видимо, для того, чтобы довершить интернациональность своего детища, назвала литературную форму на французский манер: синквейн, то есть состоящий из пяти элементов. Этими пятью элементами, как не трудно догадаться, являются строки – в синквейне их действительно ровно пять, и каждая несет определенную функцию и смысловую нагрузку. Правда, классический синквейн немного отличается от синквейна дидактического:

1. *Классический синквейн* подразумевает строгое соблюдение не только количества строк, но и слогов в них. 22 слога классического синквейна распределяются по строкам по схеме: 2—4—6—8—2. На ее основе поэты создали несколько вариаций, каждая из которых по-своему обыгрывает правила создания синквейна: обратный синквейн, зеркальный синквейн, синквейн-бабочка, корона синквейнов и даже гирлянда синквейнов. Эти литературные игры касаются количества слогов, их сочетания и формы строф, но сохраняют базовый принцип пятистрочия.

2. *Дидактический синквейн* придумали американские педагоги, а в конце 1990-х годов он появился и в нашей школьной программе. В отличие от традиционного поэтического произведения, в дидактическом синквейне форма менее важна, чем содержание. Поэтому соблюдение количества слогов и слов в строках не обязательно. Главное, чтобы в пяти строчках умещалось образное описание предмета или явления, темы стихотворения.

Предлагаем Вам составить синквейн по определенным правилам:

1 строка - тема синквейна, его суть (одно слово или смысловая единица, как правило, существительное);

1 строка - два определения, характеризующие основные качества темы;

3 строка три глагола, имеющих отношение к теме;

4 строка фраза или слово, определяющее главный смысл или свое отношение к ней (всё желательно срифмовать).

5 строка слово-синоним.

Например: тема «Педагогическая профессия».

*Педагог
Самобытный, творческий
Организует, создает условия, координирует
Сотрудничество
Гуманист*

Таким образом, основные правила создания дидактического синквейна таковы:

1. Слово.

2. Два слова-характеристики (часто прилагательные).

3. Три слова действия (глаголы или отглагольные существительные).

4. Четыре слова, выражающие отношение к предмету(1) или предложение из 4 слов.

5. Чаще слово-синоним, выражающие мнение, отношение к предмету.

Приведем примеры синквейнов.

Начальная школа.

Дружная, родная.

Учит, развивает, общаемся.

Начальная школа многому научила.

Друзья.

Начальная школа.
Любимая, классная.
Знакомит, учит, радуется.
Я заканчиваю начальную школу.
Хорошо!

Начальная школа.
Любимая, веселая.
Учит, помогает, знакомит.
Я люблю начальную школу.
Буду вспоминать.

Начальная школа.
Родная, поучительная.
Учит писать и решать.
Мне понравилась начальная школа!
Прощай!!!

Начальная школа.
Умная, интересная.
Учились, писали, дружили.
Школа нас учила жизни!
Буду скучать!

Начальная школа.
Веселая, счастливая.
Учит думать и решать.
В начальной школе интересно.
буду скучать.

Начальная школа.
Родная, любимая.
Учит, любит, понимает.
Я выпускник начальной школы.
Учеба.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Кейс 1

«Тимуровцы»

1. Описание педагогической ситуации (проблема, задача)

Ко Дню пожилого человека староста класса Валя предложила одноклассникам организовать концерт в Доме ветеранов. Одноклассники заинтересовались предложенным проектом. Но «закадычные друзья» Коля и Саша отозвались отрицательно о проекте и заявили: «Очень надо перед старухами выступать. Лучше футбол погоняем». Многие мальчики были «за», но некоторые боялись Колю и Сашу. Большинство детей приняло предложение Вали, они распределили между микрогруппами обязанности и стали готовиться к концерту. Кто-то подбирал музыку, кто-то разучивал стихи, кто-то занимался оформлением. Постепенно и мальчики включились в процесс подготовки праздника, только Коля и Саша и еще двое их "преданных друзей" оставались в стороне. Классный руководитель наблюдал за развитием события в коллективе детей и давал необходимые советы.

2. Дополнительная информация:

4 класс начальной школы. Учительница, которая работала с детьми с 1 по 3 классы, ушла на пенсию. Ее сменил молодой педагог без опыта работы.

3. Примерные задания по данному кейсу:

а) определите этап развития классного коллектива и выделите три (любые) признака коллектива, находящегося на данном этапе развития;

б) предложите три направления работы педагога по формированию классного коллектива, находящегося на данном этапе развития;

в) предложите благоприятный и неблагоприятный варианты развития событий по отношению к Коле и Саше;

г) определите правила деятельности классного руководителя в коллективе, находящемся на данном этапе развития (не менее двух).

4. Какие примерные варианты могут быть предложены студентами при решении данного кейса:

Ответ на задание 1:

Классный коллектив находится на втором этапе развития.

Коллективу на втором этапе развития присущи следующие признаки:

- сформировался актив;
- класс поделился на микрогруппы;
- большинство воспитанников подчиняется активу;
- члены коллектива осознают свои задачи;
- актив начинает проявлять инициативу в определении задач и организации коллективной деятельности.

Ответ на задание 2:

Согласно второму этапу развития классного коллектива педагог организует свою деятельность в следующих направлениях:

- продолжает изучать индивидуальные особенности членов классного коллектива ;
- обучает членов актива осуществлять руководящие функции;
- способствует формированию органов самоуправления;
- совместно с органами самоуправления определяет цель и задачи деятельности коллектива.

Ответ на задание 3, включая описание последовательности профессиональных действий

Благоприятный исход:

Классный руководитель предлагает Коле и Саше поручения, соответствующие их индивидуальным особенностям и интересам (к футболу). Дети принимают предложение и начинают участвовать в социальном проекте.

Неблагоприятный исход:

Классный руководитель и актив не проявляют инициативы по вовлечению Коли и Саши и их компании в общий проект.

Дети устраниются из жизни классного коллектива и переходят в категорию "трудных".

Ответ на задание 4, включая описание последовательности профессиональных действий:

1. Отказ от прямых требований.
2. Поручения активу.
3. Метод параллельного действия.
4. Создание оптимальных условий для развития межличностных отношений в коллективе класса.
5. Объединение микрогрупп в единый коллектив посредством социально значимых детских инициатив.

Кейс 2

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

• **Ключевое задание:** разработайте стратегию действий социального педагога, которая позволит наладить отношения класса с ребенком из семьи мигрантов.

Ситуация

В 7 класс пришел новый ученик Ильяз Атаходжаев. Его семья приехала из Узбекистана. Мальчик плохо владеет русским языком, так как в семье чаще говорят на родном – узбекском. Педагоги практически не спрашивают его на занятиях. Дети сторонятся его. А классный руководитель не оказывает мальчику помощи в адаптации к новым условиям жизни и учебы.

Контекст ситуации

Ситуация произошла в общеобразовательной школе (7 класс, начало учебного года).

Классный коллектив – выпускники одного детского сада.

• **Вопросы и задания для работы с кейсом**

1. Как решались подобные задачи в истории педагогики?
2. Как решается данная задача, исходя из концепции поликультурного образования?
3. Разработайте программу индивидуального социально-педагогического сопровождения подростка.
4. Предложите формы воспитательной работы, нацеленные на формирование толерантности у подростков.

Кейс 3

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

• **Ключевое задание:** разработайте стратегию действий социального педагога по социально-педагогическому сопровождению первоклассницы.

Ситуация

Спортивные соревнования в начальной школе (первый класс, сентябрь). В лидерах два ученика: мальчик и девочка. После объявления результатов соревнований по легкой атлетике (первое место занял мальчик), девочка побила победителя и заявила: «Я во всем первая и никто не смеет претендовать занимать мое место».

Контекст ситуации

Ситуация произошла в начальной школе (первый класс, начало учебного года). Обычная общеобразовательная городская школа, в которой обучается около 1500 учащихся.

Классный коллектив – выпускники одного детского сада. Девочка пришла из другого детского сада. Девочка воспитывается в неполной материнской семье с хорошим благосостоянием, маме девочки около сорока лет, имеет хорошо оплачиваемую работу и высокий социальный статус. Преобладающий стиль воспитания в семье – демократический.

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте характеристику психологическим особенностям девочки.
2. Предложите вариант индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения ребенка.
3. Разработайте комплекс форм работы по сплочению детского коллектива и включению детей в различные виды совместной деятельности.
4. Разработайте памятку для родителей по воспитанию детей в неполной материнской семье.

Кейс 4

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

Ключевое задание: разработайте стратегию действий социального педагога, направленную на оздоровление социальной ситуации в семье.

Ситуация

Родители семилетнего Васи ведут асоциальный образ жизни, злоупотребляют алкоголем, нигде не работают, имеют большие задолженности по оплате за квартиру. Когда пришло время отправлять Васю в школу, они этого не сделали, объяснив это тем, что нет денег на покупку одежды и школьных принадлежностей.

Контекст ситуации

Родители живут на пособие по инвалидности Васи, все деньги тратят на алкогольные напитки.

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте характеристику социальной ситуации в семье.
2. Какие меры по отношению к Васе и его родителям необходимо принять социальному педагогу?
3. Разработайте комплекс форм социально-педагогической помощи семье.
4. Разработайте благоприятный и неблагоприятный проект развития ситуации.

Кейс №5

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);

умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

Ключевое задание: разработайте стратегию действий социального педагога, направленную на адаптацию ребенка в классе.

Ситуация

Семилетняя Аня и ее семья живет в маленькой деревне, в которой нет школы. Родители вынуждены привозить ее в городскую школу, где ребенок чувствует себя не очень комфортно. Аня жалуется, что в классе очень много детей, на переменах все шумят, бегают, толкаются. Аня стесняется, сторонится одноклассников. Те, в свою очередь, обзываются, не хотят общаться с деревенской девочкой.

Контекст ситуации

Школа – обычная городская, общеобразовательная, количество обучающихся 1200 человек. Семья состоит из 4 человек: родителей Ани и бабушки.

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте характеристику психологическим особенностям девочки.
2. Предложите вариант индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения ребенка.
3. Разработайте комплекс форм работы по включению девочки в жизнь классного коллектива.
4. Разработайте план беседы с обучающимися.

Кейс 6

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

Ключевое задание: разработайте стратегию действий социального педагога по сопровождению старшеклассницы.

Ситуация

Девочка 16 лет, отличница, спортсменка, после гибели родителей в автокатастрофе стала посещать вместе с любимой бабушкой собрание секты.

Контекст ситуации

Девочка воспитывалась в малодетной семье, после гибели родителей родственников не осталось.

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте характеристику социальной ситуации.
2. Предложите вариант индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения старшеклассницы.
3. Разработайте комплекс мер по включению старшеклассницы в жизнь классного коллектива.
4. Разработайте стратегию работы с ребенком.

Кейс 7

Компетенции:

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7);
способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении учащихся (ПКСП-2).

Ключевое задание: разработайте стратегию действий социального педагога по сопровождению подростка.

Ситуация

Семиклассница Е. за последний месяц сильно снизила успеваемость, ее поведение стало отличаться резкой сменой настроения, грубостью по отношению к взрослым. При беседе с девочкой выяснилось, что ее родители находятся в процессе развода.

Контекст ситуации

Девочка воспитывается в семье, состоящей из ее родителей и маленького брата. Семья была дружной, любящей, но все изменилось после переезда семьи в этот город 2 года назад.

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте характеристику социальной ситуации.
2. Предложите вариант индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения подростка.
3. Разработайте комплекс мер по оздоровлению социальной ситуации.
4. Разработайте благоприятный и неблагоприятный проект развития ситуации.

Кейс 8**Компетенции:**

готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося (ПКСП-1);
умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

Ключевое задание: разработайте стратегию действий социального педагога по сопровождению младшего школьника.

Второклассница А., по наблюдениям педагогов, стала в разговоре часто упоминать с негативными чувствами своего недавно родившегося братика, а однажды сказала, что хочет от него избавиться, он мешает.

Контекст ситуации

Девочка воспитывается в семье, состоящей из ее родителей и маленького брата. Девочка в течение 8 лет была единственным ребенком в семье, воспитание осуществлялось по типу «кумир семьи».

Вопросы и задания для работы с кейсом

1. Дайте психологическую характеристику второкласснице.
2. Предложите вариант беседы с ребенком.
3. Разработайте советы родителям по включению ребенка в жизнь семьи.
4. Предложите формы воспитательной работы для учащихся 2 класса на тему «Семья в жизни человека».

ПРИМЕРЫ РЕШЕНИЯ КЕЙСА

Инструкция по работе с кейсом

Посмотрите видеозапись смоделированного родительского собрания и выполните задания.

Описание педагогической ситуации

Педагогическая ситуация. Видеосюжет посвящен проведению родительского собрания в 4-м классе. На собрании присутствуют родители из разных социальных слоев, освобожденный классный руководитель, учителя и директор школы. Контекст ситуации. Ситуация произошла в начальной школе (4-й класс, окончание первой четверти). Школа – новостройка, вновь сформированный класс из числа детей нового микрорайона. Учитель – молодой специалист, работающий второй год.

Дополнительные материалы

нет

Видео

<https://youtu.be/JQQkoLHPHXA>

Задание 1

Выявите и прокомментируйте ошибки в организации взаимодействия педагогов и родителей на родительском собрании.

Ответ на задание 1

Отсутствие плана родительского собрания, четко обозначенной темы и цели, некорректное отношение родителей и педагогов друг к другу, не корректируемое учителем.

Задание 2

Проанализируйте родительское собрание с точки зрения использования конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания детей.

Ответ на задание 2

Взаимодействие полностью неконструктивно.

Задание 3

Предложите свой вариант проведения родительского собрания с данной группой родителей.

Ответ на задание 3

Обсуждение общих стратегических вопросов воспитания и перевод разговора о частных проблемах детей в формат индивидуального консультирования или беседы.

Задание 4

Постройте работу зам. директора школы по профессиональному совершенствованию деятельности классного руководителя.

Ответ на задание 4

1. Анализ проведенного родительского собрания.
2. Посещение родительского собрания у опытного педагога и включение классного руководителя в обсуждение и анализ посещенного родительского собрания.
3. Разработка программы профессионального самосовершенствования классного руководителя.
4. Контроль работы классного руководителя с родителями.

Таблица 11

Матрица оценки ответов студента при работе с кейсами(пример)

| Разработчик | Студент |
|---|---|
| Задание 1 Выявите и прокомментируйте ошибки в организации взаимодействия педагогов и родителей на родительском собрании. | 1 |
| Ответ на задание 1 Отсутствие плана родительского | Ответ студента на задание 1: 1. Учитель начал собрание с негативного |

| | |
|---|--|
| <p>собрания, четко обозначенной темы и цели, некорректное отношение родителей и педагогов друг к другу, не корректируемое учителем.</p> | <p>момента, открытого обсуждения проблем конкретного ученика. 2. Неуважительное отношение учителей к родителям. 3. Авторитарный стиль общения со стороны педагога. 4. Отсутствие структуры проведения родительского собрания. 5. Полное отсутствие педагогического такта. 6. Профессиональная некомпетентность учителя в работу с родителями. 2</p> |
| <p>Задание 2 Проанализируйте родительское собрание с точки зрения использования конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания детей.</p> | |
| <p>Ответ на задание 2 Взаимодействие полностью неконструктивно.</p> | <p>Ответ студента на задание 2: 1. Полное отсутствие конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей). 2. Отсутствие со стороны педагогов желания помочь семье в решении вопросов воспитания детей. Наоборот - публичное оскорбление семьи и обострение сложившейся проблемной ситуации. 2</p> |
| <p>Задание 3 Предложите свой вариант проведения родительского собрания с данной группой родителей.</p> | |
| <p>Ответ на задание 3 Обсуждение общих стратегических вопросов воспитания и перевод разговора о частных проблемах детей в формат индивидуального консультирования или беседы.</p> | <p>Ответ студента на задание 3: 1. Доброжелательный эмоциональный настрой, приветствие. 2. Сообщение родителям об общих достижениях класса. 3. Сообщение родителям об общих проблемах класса, не конкретизируя личности детей. 4. Предложение путей решения проблем. 5. Представление родителям педагогов, которые пришли выступить на собрание. 6. Выступление педагогов. 7. Вопросы, предложения родителей и родительского комитета по дальнейшей жизни класса. 2</p> |
| <p>Задание 4 Постройте работу зам. директора школы по профессиональному совершенствованию</p> | |

| | |
|---|---|
| деятельности классного руководителя. | |
| Ответ на задание 4 1. Анализ проведенного родительского собрания. 2. Посещение родительского собрания у опытного педагога и включение классного руководителя в обсуждение и анализ посещенного родительского собрания. 3. Разработка программы профессионального самосовершенствования классного руководителя. 4. Контроль работы классного руководителя с родителями. | Ответ студента на задание 4: 1. Проведение личной беседы с педагогом. 2. Приставить к учителю более опытного наставника. 3. Регулярный контроль работы педагога со стороны завуча и методиста. 4. Посещение педагогом уроков и родительских собраний, проведенных другими преподавателями, в целях самообразования. 5. Работа психолога с родителями данного класса. |

| | |
|---|---|
| Задание 1 Выявите и прокомментируйте ошибки в организации взаимодействия педагогов и родителей на родительском собрании. | 2 |
| Ответ на задание 1 Отсутствие плана родительского собрания, четко обозначенной темы и цели, некорректное отношение родителей и педагогов друг к другу, не корректируемое учителем. | Ошибки допустили как учителя, классный руководитель и родители. - нельзя необоснованно расхваливать детей; - нельзя, сравнивая детей, хвалить одного и ругать другого; - нельзя упрекать родителей; - нельзя выдавать некие «психологические» суждения, касающиеся ребенка, и, вследствие психологической безграмотности классного руководителя, не имеющие никакого отношения к ребенку; - нельзя выдавать случайные рекомендации; - нельзя до выяснения отношения родителей к классному руководителю (любят, признают, уважают, ценят, безразличны, терпят) высказывать родителям некие педагогические сентенции; - нельзя требовать от родителей денег, помощи, участия без выяснения отношения родителей к школе, классу, без выявления возможных родительских инициатив; - нельзя зачитывать и комментировать оценки учащихся; - нельзя требовать от родителей, чтобы они в угоду школе, классному руководителю ни с того ни с сего поменяли культурный уклад семьи; - ни в коем случае нельзя на родительском |

| | |
|--|---|
| | <p>собрании (или в частной беседе) сообщать любую информацию, касающуюся той или иной семьи или тех или иных детей – как присутствующих, так и отсутствующих на собрании;</p> <ul style="list-style-type: none"> - нельзя выказывать свое почтенное отношение к одним родителям и безразличное к другим; - нельзя приглашать на родительские собрания учителей-предметников для скандального выяснения отношений, поскольку, если учитель ведет себя непотребно или не устраивает родителей, то это дело не собрания, а администрации школы; - нельзя превращать собрание в скандал, перепалку, конфликт, если кто-либо из родителей ведет себя вне принятых в обществе культурных норм (пришел пьяный, оскорбляет участников...), собрание должно быть прекращено и уже затем следует думать, какие меры должны быть предприняты для недопущения подобного впредь; - нельзя на собрании и в частной беседе доносить родителям о поступках их детей, не зная подноготной событий и не подозревая возможные последствия этих сообщений (это может стать причиной избиений, злобных запугиваний, оскорблений и, возможно, со временем, по мере накопления переживаний, может привести к детскому суициду); - нельзя выдвигать по отношению к родителям предложения и советы культурного и педагогического плана, не соответствующие реальному характеру жизни самого классного руководителя; - не превращать родительское собрание в формально чиновничий акт зачитывания правил, инструкций, приказов. |
| <p>Задание 2 Проанализируйте родительское собрание с точки зрения использования конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания детей.</p> | |
| <p>Ответ на задание 2 Взаимодействие полностью неконструктивно.</p> | <p>Ответ студента на задание 2: родительское собрание прошло неконструктивно, родители не стали</p> |

| | |
|---|--|
| | союзниками учителя, спорили между собой. не стали прислушиваться друг к другу, ругались. |
| Задание 3 Предложите свой вариант проведения родительского собрания с данной группой родителей. | |
| Ответ на задание 3 Обсуждение общих стратегических вопросов воспитания и перевод разговора о частных проблемах детей в формат индивидуального консультирования или беседы. | Ответ студента на задание 3: в данном случае не стала бы приглашать учителей-предметников |
| Задание 4 Постройте работу зам. директора школы по профессиональному совершенствованию деятельности классного руководителя. | |
| Ответ на задание 4 1. Анализ проведенного родительского собрания. 2. Посещение родительского собрания у опытного педагога и включение классного руководителя в обсуждение и анализ посещенного родительского собрания. 3. Разработка программы профессионального самосовершенствования классного руководителя. 4. Контроль работы классного руководителя с родителями. | Нет решения |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ | 7 |
| 1.1. Особенности активного обучения | 7 |
| 1.2. Принципы активного обучения | 9 |
| 1.3. Пути повышения активности в обучении | 12 |
| ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ | 14 |
| 2.1. Характеристика активных методов обучения | 14 |
| 2.2. Проектная технология | 44 |
| 2.3. Деловая игра | 60 |
| 2.4. Музейная педагогика | 69 |
| 2.5. Технология case-study (кейсовые технологии) | 73 |
| 2.6. Технологии портфолио | 83 |
| 2.7. Событийный подход в подготовке педагога | 85 |
| 2.8. Проблемы использования активных методов в профессиональном образовании | 92 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 98 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 104 |

Учебное издание

Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Митросенко Светлана Васильевна

Технологии активного обучения

Редактор И.А.Вейсиг

Корректурa авторов
Компьютерная верстка З.У.Колокольникова

| | | |
|--------------------|----------------|-----------------|
| Подписано в печать | 21.10.2015. | Печать плоская. |
| Формат 60x84/16. | | Бумага офсетная |
| Уч.-печ.л. 7,5 | Тираж 100 экз. | Заказ |

Издательский центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета,
660041 Красноярск, пр.Свободный, 73
Тел/факс (912) 206-21-43, e-mail rio@lan.krasu.ru

Отпечатано:
Типография «ЛИТЕРА-принт»,
Г.Красноярск, ул. Гладкова,6.
Тел.294-15-77.